

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

14. évfolyam 2016/1-2. szám

A tartalomról:

- **Expert Teachers as Digital Citizens**
- **Klebeslsberg Kunó oktatáspolitikai reformjai**
- **Bilingualism and Expressive Vocabulary in Infants**
- **Computer as an Active Form of Spending Free Time by Children**
- **German and English Language Instruction in Hungarian Preschools**
- **Tanári mesterszakos hallgatók tanácsai az otthoni tanuláshoz**

Képzés és Gyakorlat

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karának és
a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

14. évfolyam 2016/1–2. szám

Szerkesztőbizottság

Varga László főszerkesztő

Kövérné Nagyházi Bernadette olvasószerkesztő

Kolozsár Ibolya angol nyelvi lektor

Bencéné Fekete Andrea, Kissné Zsámboki Réka, Molnár Csilla, Patyi Gábor

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

Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education,
Fort Myers, Florida, USA

Chantana Chanbangchong, Faculty of Education, Naresuan University,
Muang District, Phitsanulok, TH

Czékus Géza, Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka, SER

Erdélyi Margit, Selye János Egyetem Tanárképző Kar, Komárno, SK

Johann Pehofer, Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt, AT

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, HU

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

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

Szerkesztőség

Varga László főszerkesztő

Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége

E-mail: varga.laszlo@bpc.nyme.hu

9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.

Telefon: +36-99-518931

Web: <http://trainingandpractice.hu>

Web-mester: Horváth Csaba

Felelős kiadó: Katona György dékán

A közlési feltételeket

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

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

14. évfolyam, 2016/1–2. szám

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

LILLA HABÓK – DÓRA CZIRFUSZ: Expert Teachers as Digital Citizens – The Attitudes of Expert Teachers in the Digital World	7
KOZÁK CSABA: Klebelsberg Kunó oktatáspolitikai reformjai	31
LIODAKI NIKI – THANASSIS KARALIS: Motives and Berriers of Adults Learners in Initial Vocational Education in Greece	49
ANNA MARQUÉS IBAÑEZ: Development Models for Playgrounds in the Contemporary Urban Fabric	65
MENDÉNÉ LAJTAI KRISZTINA: A soproni többségi általános iskolák integrációs feltételrendszerének érvényesülése az intézményvezetők és pedagógusok attitűdje alapján	89
BEGOÑA PLANNELS HERNANI: Biligualism and Expressive Vocabulary in Infants	107
ÁGNES SÁNTHA-MALOMSOKI: The Effect of Second Language Proficiency on Linguistic Creativity	137

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

JANE BENISTON – DEBBIE HARRIS: Discussion Paper: The Changing Face of the HE Student	155
HORVÁTH MARIANN: Az ausztriai és a magyar logopédusképzés és –továbbképzés összehasonlítása.....	161
KARÁCSONY ILONA: Az egészségfejlesztés új útjainak keresése az IKT-sztrádán	173
MALGORZATA DUBIS: Computer as an Active Form of Spending Free Time by Children	185
ANDREA M. NOEL: German and English Language Instruction in Hungarian Preschools: Initial Thughts and Impressions	195

SIMON KATALIN: Tanári mesterszakos hallgatók tanácsai az otthoni tanuláshoz	203
TUNDE SZÉCSI – JILL SHERMAN – LINDSY ILIOPOULOS – KATELYN MORRIS – ANNA OSORIO: The impact of short term study abroad: Early childhood teacher candidates’ self-reflection on transformation	223
VARGA SZABOLCS: A logoterápia eszköz- és módszertárának alkalmazási lehetőségei a szupervízióban II.	239

SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS

LESZ ÉVA: The Debate as a Teaching Aid in the Mirror of the Establishment of the Hydroelectric Power Station of Ikervár	253
NEMES JÓZSEF: Tanárok és tanítványaik egy műszaki létesítmény megvalósításának tükrében	263

KÖNYVISMERTETÉS

DÓRA LÁSZLÓ: Körkép a világ oktatásáról	283
KALMÁR ERIKA ANNA: Nagy önkormányzati kézikönyv	288
PÁSZTOR ENIKŐ: Kissné Zsámboki Réka: Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában	293

HABÓK LILLA¹ – CZIRFUSZ DÓRA²

Expert Teachers as Digital Citizens – The Attitudes of Expert Teachers in the Digital World

In this present paper the Digital Citizenship competency of Hungarian expert teachers will be examined. After presenting different approaches of Digital Citizenship, such as ISTE Standards and Ribble's definition, this paper introduces the model of ELTE PPK ITOK, 2013 where the three elements of Digital Citizenship (Digital presence, Digital lifestyle and Digital productivity) and the usage of Bloom's taxonomy will be presented. That is followed by the introduction of the methodology of Digital Citizenship research 2014 and a few results of Digital presence, consisting of Access, Usage of tools and Communication.

1. Definitions Explaining Digital Citizenship

After the widespread distribution of computer usage and the appearance of technological tools, such as smart phones, e-book readers, and the Internet of Things or smart home devices, the concept of Digital Citizenship emerged at the beginning of the 21st century. To use all of the tools, devices, curiosity about and interest in new technologies seem to be even more important than merely obtaining the essential technological background. The separation of the digital world and the real world is impossible, because they are linked and interdependent.

In the digital world competencies are as much requisite as we experienced in our traditional way of learning. As our relationship is tighter with online reality and with each other in digital world, we must build these related competences into our new environment. Building in the competencies is a prolonged procedure, so it is essential to learn it and to teach other people how they can build them in, too.

What kind of competences are we talking about? In the first part of the present study we will provide a review in related theory models while in the second part, concrete results will

¹ PhD candidate of the Doctoral School of Education, ELTE, habok.lilla@gmail.com

² MSc student of the Faculty of Social Sciences, ELTE, czirfusz.dora@gmail.com

be introduced about the affective domain of Digital Citizenship results of Hungarian expert teachers in the field of Digital Communication, Digital Access and usage of Digital Tools.

1.1 ISTE Standards

For the first time the concept of Digital Citizenship at the ISTE (Informational Society for Technology in Education) appeared in educational documents. ISTE started to renew its standards with the NETS Refresh Project from 2007. The first part of the ISTE Standards focused on students (Ribble, 2008), after that they published a list of suggestions for teachers, administrators, coaches and IT teachers (ISTE Standards, 2012).

The publication for students "NETS.S Advancing Digital age learning" (ISTE, 2007) includes the topics below:

- Creativity and Innovation
- Communication and collaboration
- Research and Information fluency
- Critical thinking, problem solving and decision making
- Digital citizenship
- Technology operations and concept

One of the main novelties here was the appearance of expectations concerning the concept of Digital Citizenship. As the publication revealed, students should understand human, cultural and social background of technology and they should practise legit and ethical habits. The competencies can be measured with standards (Darling-Hammond, 2001; Falus, 2005) which contain the following guidelines in case of Digital Citizenship (ISTE, 2007):

- Advocate and practice safe, legal, and responsible use of information and technology
- Exhibit a positive attitude toward using technology that supports collaboration, learning, and productivity
- Demonstrate personal responsibility for lifelong learning
- Exhibit leadership for digital citizenship

The following list was created for teachers in 2008. The ISTE Standards Teachers (ISTE, 2008) contains the references of Digital Citizenship where they state that teachers' most important task is to support students and set up an own example. The main topics of the teachers' standard lists are the following:

- Facilitate and inspire students' learning and creativity
- Design and develop digital age learning experiences and assessments
- Model digital age working and learning
- Promote and model digital citizenship and responsibility
- Engage in professional growth and leadership

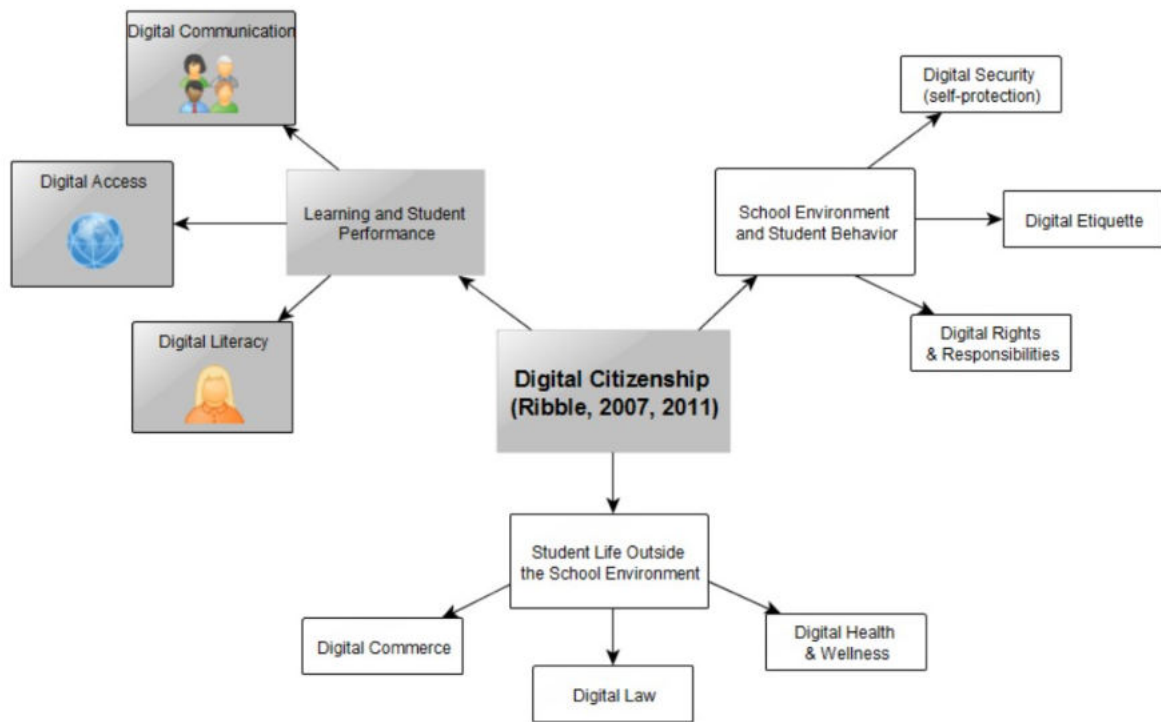
As the standards mention, Digital Citizenship's most important expectations of digital equipment usage are:

- Advocate, model and teach safe, legal, and ethical use of digital information and technology, including respect for copyright, intellectual property, and the appropriate documentation of sources
- Address the diverse needs of all learners by using learner-centered strategies providing equitable access to appropriate digital tools and resources
- Promote and model digital etiquette and responsible social interactions related to the use of technology and information
- Develop and model cultural understanding and global awareness by engaging with colleagues and students of other cultures using digital age communication and collaboration tools.

The standards made for educational administrators, ISTE Standards Administrators (ISTE, 2009) as well as for coaches, Standards Coaches (ISTE, 2009) have the same statements: they should provide support to pupils to reach the necessary digital equipment and resources. Moreover, they are advised to take a model role by using their own life experience. The improvement of the standards is in the pipeline. The first set of standards (ISTE Standards for Students) is expected to be published in the second half of 2016, followed by the list for teachers at a later time (Sykora, 2015.08.18.). With the new lists up-to-date guidelines are intended to be created, according to recent technological improvements.

1.2 Ribble: Nine Elements of Digital Citizenship

Mike Ribble, the author of *Digital Citizenship in Schools* (2007, 2011), declared nine components of Digital Citizenship, which he divided into three groups. The book was written following the recommendations of ISTE. He sorted the competencies into groups depending on their relationship with education (Picture 1.).



Picture 1. Ribble's model (2007, 2011) as a mind map

Learning and Student Performance:

- Digital Access: full electronic participation in society.
- Digital Communication: electronic exchange of information.
- Digital Literacy: process of teaching and learning about technology and the use of technology.

School Environment and Student Behaviour:

- Digital Security (self-protection): electronic precautions to guarantee safety.
- Digital Etiquette: electronic standards of conduct or procedure.
- Digital Rights & Responsibilities: that freedom extended to everyone in a digital world.

Student Life Outside the School Environment:

- Digital Commerce: electronic buying and selling of goods.
- Digital Law: electronic responsibility for actions and deeds.
- Digital Health & Wellness: physical and psychological well-being in a digital technology world.

Considering the recent survey, Learning and Student Performance is the most important part of Ribble's model, which contains the competences of Digital Access, Digital Communication and Digital Literacy. Ribble uses the same definition already mentioned in his book (Ribble, 2011) and on the website of Digital Citizenship: Using Technology Appropriately (Ribble, s.a.), enhanced with our own thoughts.

Digital Access: Ribble examines Digital Access only from the view of physical access to a tool and the way people use technology. As he says „*technology users need to be aware that not everyone has the same opportunities when it comes to technology*”. Moreover, „*helping to provide and expand access to technology should be goal of all digital citizens*” (Ribble, s.a.). Although, in certain ways we must agree with the author's thoughts, we should consider the fact that technology is improving day-by-day. Therefore, we must create a new definition and reconsider our statement of what we mean when we say access. Is it necessary to have up-to-date equipment to reach the most recent contents? Is it essential to have internet access and devices any time? Ribble collected a few examples which could be Digital Access Issues: Equitable access for all students; Accommodations for students with special needs; Programs for increasing access Outside schools.

Digital Communication: The author compared the present days to bygone and recent past, stating that „*people are able to keep in constant communication with anyone else*” and „*now everyone has the opportunity to communicate and collaborate with anyone from anywhere and anytime*” (Ribble, s.a.). He noticed that the vast majority of students got their cell phones from their parents to keep in touch with them easily. Teachers are in dire straits because they cannot make a decision: Are cell phones, instant messaging, and blogs really inappropriate in schools? Most of the education researchers would say they are not, of course. Although, experts claim that improved technology has quite a number of advantages, modern technology is still rare in Hungarian schools, though the book was published five years ago. Ribble counts the following items as parts of Digital Communication: E-mail, Cell phones, Videoconferencing, Instant messaging, Text messaging, Blogs, Wikis.

Digital Literacy: it is still the most controversial one among the three main topics, which does not just concern casual conversations but also regulation and researchers' discusses. Therefore, „*technologies must be taught as well as how it should be used*” (Ribble, s.a.). Ribble set up a list with a couple of activities that we use in our work, however, schools do not use, for example, videoconferencing or online sharing spaces, such as wikis. In a number of different occupations, workers need „*just-in-time information*”, which requires

sophisticated searching and processing skills. That is the reason why the concept of digital literacy is as follows: „*learners must be taught to learn anything, anytime, anywhere*” and „*need to learn how to use that technology quickly and appropriately*” (Ribble, s.a.).

János Ollé draws the attention concerning Ribble’s model to the following: the model does not consider the fact that students are aware of modern technology and they have enormous online experience or that teachers’ behaviour is not emphasized sufficiently. Despite that we have to admit that this is the best Digital Citizenship model, so it is a perfect starting point to our research.

1.3 ELTE PPK Information Society Research and Teaching Group’s Digital Citizenship Model, 2013

The Information Society Research and Teaching Group at the Faculty of Education and Psychology of Eötvös Loránd University’s (short name: ELTE PPK ITOK) proceed to develop Ribble’s model in the frames of Digital Citizenship research (2013). We improved the former competence models and connected them with Revised Bloom’s Taxonomy. The researcher team set up three competence fields just like Ribble did which after all became completely different (Picture 2.). Our research group created 10 competences to measure the samples (students, teachers, non-teacher adults) – the present study does not include the results of this research. Definitions of the competences were published in several Hungarian studies (Ollé et al, 2013; Lévai, 2014; Czirfusz et al, 2015; Habók, 2015). In this study, we are presenting a list of the most relevant segments of competences as well as the essential definitions which are indispensable to understand the research. As in the present paper merely the results referring to the competence of Usage of digital tools will be presented, no other definition will be explained in details.

Usage of digital tools: Conscious usage of digital and online tools created to support individuals to meet the expectations of the 21st century and contribute to their communication and interactions in a way that results in their being useful and valuable both for their narrower and wider community. This circle of competence also takes the questions *what, how* and *why* into account in connection with the competences belonging to it.

- **Access:** Digital or online participation in social life, working processes as well as processes of how one organizes his/her life. Beyond obtaining technical background, this competence also requires social and personal conditions.

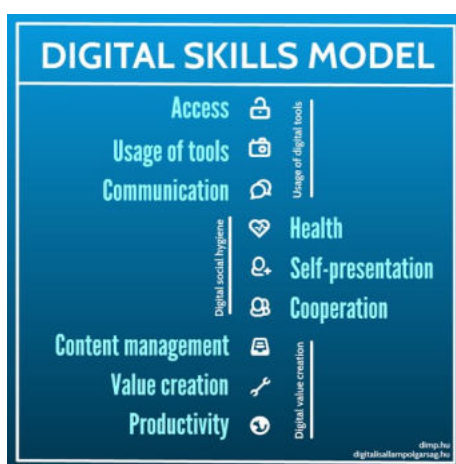
- **Usage of tools** refers to the individual's choice of the most suitable tool for his/her digital activity and also to efficient usage of it in order to create contents of high value for himself/herself as well as for others.
- **Communication**: delivering and exchanging information via digital or online channels either with the purpose of self-expression or sharing information or collaboration.

Digital social hygiene: a conscious lifestyle that considers digital and non-digital environment as a whole, while taking norms and habits accepted by the members of the community into account (Ohler, 2010). Practising it, according to the social standards (Ribble, 2011), represents a safe, legal and ethical behaviour which is at the same time value adding both to the individual and the community.

- Health
- Self-representation
- Cooperation

Digital value creation: In the digital world, autonomous, independent, determined, active, self-conscious and responsible individuals are appreciated. Productivity, at the same time, does not represent a natural or automatic consequence of the opportunities provided by the cyber space. These unique features can be interpreted as opportunities, basic values of democracy or a guarantee for efficiency, nevertheless as a source of problems or threats.

- Content management
- Value creation
- Productivity
- Time management



Picture 2.: ELTE PPK ITOK (2013) Digital Citizenship model

Resource: Szabó O.

1.4 Hungarian Educational Authority Digital Citizenship Research Group's Digital Citizenship model, 2014–2015

Expert teachers and teacher consultants participated in the research completed by the Oktatási Hivatal (Educational Authority) in 2014. Database used for this paper was created as part of the research project of high priority "Supporting teacher training" (SROP-3.1.5/12-2012-0001). Applying the results of the former Digital Citizenship research and studying specialized literature, the model was revised. A new name was given to the three competences and several elements of the third competence were changed. Productivity and time management were replaced by efficiency that carries the same features as the prior two competences.

Therefore, this model contains nine competences (the former model contained 10 in 2014) and each group consists of three competences. In consequence, the model published in 2014 (Czirfusz et al, 2015; Habók, 2015) contains the following competences:

- Digital presence
 - Usage of tools
 - Access
 - Communication
- Digital lifestyle
 - Health
 - Self-representation
 - Cooperation
- Digital productivity
 - Content management
 - Value creation
 - Efficiency

The research presented in this paper, were based on a theory model (2014). The results introduced the elements of the digital presence competence in a sample of expert teachers.

1.5 Measuring Digital Citizenship Competences with Bloom Taxonomy Levels

The levels of the competences are based on the Revised Bloom's Taxonomy (Anderson–Krathwohl, 2001). Bloom's Taxonomy is separated into three domains with revealing different levels of expertise.

- Cognitive domain: Remembering, Understanding, Applying, Analyzing, Evaluating, Creating
- Psychomotor domain: Perceiving, Setting, Guided Responding, Mechanizing, Adapting, Originating
- Affective domain: Receiving, Responding, Valuing, Organizing, Characterizing

Within the ELTE PPK ITOK Research Group, then within the Educational Authority Digital Citizenship Research Group, we measured the competences of Digital Citizens with Bloom’s Cognitive Domain and Affective Domain (Ollé et al, 2013; Czirfusz et al, 2015). We supposed that cognitive and affective levels could be separated within the Digital Citizenship competences and also that the levels were interdependent. The present study especially focuses on Digital presence and introduces the results of this competence field.

The Affective Domain represents the levels of our relation to emotions, based on our emotions, value system, attitudes and motivation. In the following specification, readers will review the affective levels created by Bloom and his fellow researchers which were completed with the definitions of Digital Citizenship. In this study we introduce the definitions of Digital presence. We considered Bloom’s definitions as one of the most important elements of the research (Table 1.), because it was the base of our method being explained in the second part of the study.

<i>Descriptions of Bloom Levels</i>	<i>Usage of tools</i>	<i>Access</i>	<i>Communication</i>
Receiving phenomena Awareness, willingness to hear, selected attention.	Open minded for new technologies, intrigued to choose and to get to know them. Curious to understand how to use the different devices and how to help others handling these tools.	Realizing the possibilities of access and identifying social and technological limits.	Paying attention to the partner’s conversation, and being interested in the partner’s message. Accepting the existence of digital communication and comprehending the significance of digital communication.

<i>Descriptions of Bloom Levels</i>	<i>Usage of tools</i>	<i>Access</i>	<i>Communication</i>
<p>Responding to phenomena Active participation on the part of the learners. Attends and reacts to a particular phenomenon. Learning outcomes may emphasize compliance in responding, willingness to respond, or satisfaction in responding (motivation).</p>	<p>Recognizing the hidden potential of the devices acquiring practice, supporting others and presenting the usage.</p>	<p>Using the possibilities openly, inquisitively and deliberately, taking the lead and support.</p>	<p>Active participation in communication unfold and representing ideas of his/her own.</p>
<p>Valuing The worth or value a person attaches to a particular object, phenomenon, or behavior. This ranges from simple acceptance to the more complex state of commitment. Valuing is based on the internalization of a set of specified values, while clues to these values are expressed in the learner's overt behavior and are often identifiable.</p>	<p>Appreciating the tools, setting up a preference list, reviewing the advantages, accepting and realizing the potentials of using the tools.</p>	<p>Appreciating the chances of Digital Access, accepting and recognizing the technological limits/disadvantages and approving the advantage.</p>	<p>Accepting the common communication norms, is willing to identify with them, appreciating communication creating values and setting up value preferences amongst communication forms.</p>
<p>Organizing Organizing values into priorities by contrasting different values, resolving conflicts between them, and creating an unique value system. The emphasis is on comparing, relating, and synthesizing values.</p>	<p>Systematizing the proper tools as far as his/her skills allow to as well as according to own interests. Identifying tools having functions alike.</p>	<p>Accepting the technological, social and personal limits of Digital Access. Being able to handle the three elements as a whole.</p>	<p>Comparing the forms of Digital Communication (advantages/disadvantages and assessing them) making a consensus, connecting the form of Digital Communication with the situations of offline lifestyle.</p>

<i>Descriptions of Bloom Levels</i>	<i>Usage of tools</i>	<i>Access</i>	<i>Communication</i>
Characterizing Having a value system that controls one's behavior. The behavior is pervasive, consistent, predictable, and most importantly, a characteristic of the learner. Instructional objectives are concerned with the student's general patterns of adjustment (personal, social, emotional).	Using the tools responsibly and deliberately, selecting them effectively and efficiently, and evaluating the tools constantly and consistently while using them in order to make the most out of them.	Consciously reviewing the possibilities of access and being responsible in using them in accordance with one's skills and abilities.	Keeping communication norms, cooperating and forming one's communication consciously and consequently. Trying to create values, reconsidering situations and being able to change habits of communication to make it more effective.

Table 1. The definitions of Bloom's Affective domain, supplemented with the definitions of Digital presence

Our research was based on the theories mentioned above and the results of it will be presented in the following chapter.

2. Methodology

2.1 Questionnaire and Data Collection

The Digital citizenship questionnaire was designed to measure the digital competences of the expert teachers in three different areas, such as Digital presence, Digital lifestyle and Digital productivity, examining both cognitive and affective domains along Bloom's taxonomy. The present paper examined only the affective domain of it, namely, Digital presence, exploring Access, Usage of tools and Communication.

As the affective domain typically explores attitude and habits about the examined topic, most of the questions in this domain were designed as rating scales or semantic differential scales with several exceptional dichotomous questions or multiple choice questions. The questionnaire was constructed using adaptations of measurements from an earlier research, ELTE PPK ITOK, 2013. Participants were asked to answer all the questions, therefore no missing data occurred.

To this study an online questionnaire seemed relevant, as all respondents were contacted via email. The final survey questionnaire was implemented on 26th January, 2015 and data collection continued till 9th February, 2015.

2.2 Respondents

The non-probability sample included 2938 expert teachers of whom 2535 represented classroom teachers while 403 were teachers not directly working in classrooms, such as speech therapists or special needs teachers, for instance.

In terms of demographic questions, 24,3 % (N=715) of the participants were male while 75,7 % (N=2223) were female. As the sample included only expert teachers – which means they need to have at least 14 years of teaching experience –, the majority of the participants were in their fifties with 27 years of teaching experience on average. In terms of places of work, the highest ratio of the expert teachers worked in cities (38,6 %), followed by those who worked in county seats (28,7 %). There were 19,2 % of the participants working in the capital, while the remaining 13,5 % worked in towns, as shown in *Table 2*.

<i>Where do you teach?</i>	<i>Frequency (N)</i>	<i>Percent (%)</i>
Budapest	564	19,2
County seat	842	28,7
City	1134	38,6
Town	398	13,5
Total	2938	100

Table 2.: Places of work of the respondents

2.3 Variables

Though with the data collected within the survey, we accessed a large scale of variables describing expert teachers' attitudes towards their digital citizenship. The primary aim of the research was to create an objective test where every participant would be able to be compared in each field of Digital Citizenship competences. Based on our definition of Digital Citizenship, it appears that every field of the competence model can be described precisely delimited, which helped us draw up what the expected answers would be for a respondent with high Digital Citizenship competence skills. By using an answer key, variables were

created to show right and wrong answers. Score variables were also computed for each field of competences and for each level of Bloom's taxonomy, as shown in *Table 3*.

<i>Field</i>	<i>Level</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>
<i>Usage of tool</i>	Receiving	1	4
	Responding	0	6
	Valuing	1	4
	Organizing	1	4
	Characterizing	1	4
<i>Access</i>	Receiving	1	4
	Responding	0	5
	Valuing	1	4
	Organizing	1	4
	Characterizing	1	4
<i>Communication</i>	Receiving	1	4
	Responding	0	4
	Valuing	1	4
	Organizing	1	4
	Characterizing	1	4

Table 3. Obtained minimum and maximum scores

Here stands an example of how the scores were created. On the receiving level of Usage of tool competency we defined a semantic differential scale with four items.

Using digital tool in my work is... *unnecessary* *indispensable*

Downloading a new mobile application for myself is... *unnecessary* *indispensable*

When checking other people's Internet habits I am... *disinterested* *curious*

As for new digital tools I am... *repulsive* *open*

If the respondents were curious and open, and they thought new applications and digital tools were indispensable for them, they scored $4+4+4+4/4=4$ in the competence of Usage of tool, on the level of receiving.

3. Results

In terms of the results received, the highest score to achieve in the affective domain in the competence of Digital presence was 63, consisting of the five different Bloom-levels in three fields. The average score of the respondents equalled 50,503 (std. dev = 5,782), the minimum score gained, was 21,86 while the maximum was 61,3. The respondents' minimum and maximum scores for each field are listed in *Table 4*.

<i>Field</i>	<i>Level</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maximum</i>	<i>Mean</i>	<i>Std. deviation</i>
<i>Usage of tool</i>	Receiving	1,250	4,000	2,976	0,538
	Responding	0,000	6,000	5,060	1,139
	Valuing	1,920	3,750	3,097	0,239
	Organizing	1,000	4,000	3,402	0,520
	Characterizing	1,000	4,000	3,230	0,614
<i>Access</i>	Receiving	1,000	4,000	3,483	0,436
	Responding	0,000	5,000	3,180	0,904
	Valuing	1,830	4,000	3,236	0,401
	Organizing	1,000	4,000	3,288	0,591
	Characterizing	1,000	4,000	3,342	0,492
<i>Communication</i>	Receiving	1,000	4,000	3,607	0,452
	Responding	0,000	4,000	2,938	0,820
	Valuing	2,000	4,000	3,109	0,309
	Organizing	1,000	4,000	3,192	0,594
	Characterizing	1,000	4,000	3,362	0,470

Table 4. Observed minimum and maximum scores, mean and std. deviation

Some of the most interesting results of each field are presented in the following chapters as well as some question types are introduced.

3.1 Usage of Tools

The first element of Digital presence is Usage of tools. In Bloom's valuing level of the affective domain, respondents were asked to rank their agreement relating to three statements of four different situations. For each of the situations, two statements described a concern or a benefit of the situation, while the third statement expressed a groundless fear about it.

About half of the expert teachers strongly agreed that using social networking sites required common rules to avoid distraction from learning (46,2 %), and the same ratio strongly agreed that it could stimulate cooperation and communication among students (46,4 %). Only a few respondents agreed strongly that using social networking sites for teaching purposes was indispensable (2,1 %), the bulk of them disagreed with this statement. This part of the questionnaire shows that half of the respondents are open to use a digital tool for teaching purposes yet there may be some concerns about the usage (Table 5).

<i>Using social networking sites for teaching...</i>	<i>Without common rules it can deprive attention from learning</i>		<i>It is indispensable for students</i>		<i>It is suitable to stimulate cooperation and communication among students</i>	
	N	%	N	%	N	%
<i>strongly disagree</i>	151	5,1	1396	47,5	62	2,1
<i>disagree</i>	483	16,4	1028	35,0	348	11,8
<i>agree</i>	947	32,2	451	15,4	1164	39,6
<i>strongly agree</i>	1357	46,2	63	2,1	1364	46,4
<i>Total</i>	2938	100,0	2938	100,0	2938	100,0

Table 5. Usage of tools - valuing level, results 1.

The next question asked respondents to rank their agreement about using online word processor tools. The majority of the respondents are aware of the importance of checking sharing settings (94,8 %), and only 20,3 % thought that it is complicated to sign in. Respondents gave divisive answers about formatting options; 44 % agree that there are fewer

formatting options in an online tool while 56 % disagree with this statement. In our opinion, this depends on which tools we are using. A Notepad may not provide as many formatting tools as Microsoft Word, and when comparing Google Drive Documents to Microsoft Word it is obvious that the latter one would win (*Table 6*).

<i>When editing a document online...</i>	<i>It is important to check sharing settings</i>		<i>It is complicated to sign in the online word processor</i>		<i>There are fewer formatting options than in a traditional word processor</i>	
	N	%	N	%	N	%
<i>strongly disagree</i>	26	0,9	1329	45,2	534	18,2
<i>disagree</i>	126	4,3	1014	34,5	1111	37,8
<i>agree</i>	412	14,0	505	17,2	891	30,3
<i>strongly agree</i>	2374	80,8	90	3,1	402	13,7
<i>Total</i>	2938	100,0	2938	100,0	2938	100,0

Table 6. Usage of tools - valuing level, results 2.

In terms of Internet commerce, respondents were very optimistic (*Table 7*). The majority (95,6 %) agreed that shopping online could save sometime and 81,3 % agreed that reading the rules and descriptions was important in order to avoid being misled. Only some respondents thought that Internet commerce might provide poorer quality of the products (16,1 %).

<i>Internet commerce...</i>	<i>It can save you time</i>		<i>Without reading the rules and descriptions, we can be misled easily</i>		<i>Sells goods of poorer quality</i>	
	N	%	N	%	N	%
<i>strongly disagree</i>	21	0,7	108	3,7	1437	48,9
<i>disagree</i>	109	3,7	439	14,9	1027	35,0
<i>agree</i>	502	17,1	918	31,2	427	14,5
<i>strongly agree</i>	2306	78,5	1473	50,1	47	1,6
<i>Total</i>	2938	100,0	2938	100,0	2938	100,0

Table 7. Usage of tools - valuing level, results 3.

In terms of paying invoice online, a quite optimistic attitude was delivered by the respondents (Table 8). While a small ratio (13,4 %) thinks that it can be dangerous financially, the majority are aware of its advantage, such as the lack of necessity of personal administration (89,2 %). Besides knowing the advantage, respondents still think that paying invoice online demand precision and accuracy (95,5 %) what we can agree with.

<i>Paying invoice online...</i>	<i>It is dangerous financially</i>		<i>It can replace our personal presence</i>		<i>It demands precision and accuracy</i>	
	N	%	N	%	N	%
<i>strongly disagree</i>	1922	65,4	146	5,0	28	1,0
<i>disagree</i>	624	21,2	173	5,9	106	3,6
<i>agree</i>	316	10,8	375	12,8	352	12,0
<i>strongly agree</i>	76	2,6	2244	76,4	2452	83,5
<i>Total</i>	2938	100,0	2938	100,0	2938	100,0

Table 8. Usage of tools - valuing level, results 4.

As Bloom's valuing level is based on the internalization, examining the above questions helped us understand not only the attitude of using digital tools, but also respondents' knowledge about these tools, which at the same time assumes the usage of the tools to some degree.

3.2 Access

While examining the second element of Digital presence, not only the physical access to digital tools, but other boundaries, such as repulsive attitude or the lack of help with digital tools are studied.

Bloom's responding level of the affective domain was examined with a question where expert teachers were asked to choose one of two possible reactions in a certain situation. While several of the situation's referred to the school or pupils, others referred to the teacher's private Internet access.

The bulk of the respondents chose the same options for three of the questions. They would help students find the computer room (95,8 %) instead of convincing them to avoid

Internet (4,2 %). They would ask their class to help finding a solution with a freezing video (86,4 %) instead of postponing watching it (13,6 %). And they would try to find a solution with the help of a computer's troubleshooter (94,1 %) instead of calling someone's help (5,9 %) (Table 9).

<i>One of your students cannot connect to the Internet in his/her home.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
I try to convince him/her that Internet is not necessary for everyday living.	124	4,2
I show him/her where the computer room is in the school.	2814	95,8

<i>You would like to play a video on the Internet in your lesson but it keeps freezing.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
I ask my class if they can help me solve the problem.	2537	86,4
I postpone watching the video.	401	13,6

<i>You need to send an email from your computer but you cannot connect to the Internet.</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
I call someone who could help me fix the problem.	173	5,9
I start the troubleshooting application of my computer.	2765	94,1

Table 9. Access - responding level, results 1.

However, the other two questions resulted in different answers. In one question expert teachers had to decide what they would do if they were not able to connect to a news site because of connection problems. The majority would try to find open wifi access nearby (59,4 %), although 40,6 % of the respondents would buy a newspaper instead. With the emerge of free wifi connections provided by shops, pubs, cafés and other providers, it is getting an easy and effective way to help ourselves (Table 10).

<i>You cannot connect to the news site. What would you do?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
I buy a newspaper.	1193	40,6
I check for open wifi access nearby.	1745	59,4

Table 10. Access - responding level, results 2.

Having wifi access at school seems to be a divisive question as well. While 55 % of the respondents would choose to have open wifi access in their school, allowing students to use it, 45 % of the respondents would rather have protected wifi access which cannot be used by the students. A digital citizen should be aware of the fact that having access to digital tools and Internet connection is not always enough to fit into the definition of being a responsible digital citizen. Besides, helping others to have access is particularly required (*Table 11*).

<i>Would you choose to have open wifi access or a protected one at your school?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
I prefer open access (where students can use wifi, as well).	1615	55,0
I prefer protected access (only teachers are allowed to use wifi).	1323	45,0

Table 11. Access - responding level, results 3.

Students connecting to the Internet at school may be disagreeable for teachers who do not often use digital tools as a purpose of teaching and who may think that Digital Access at school is unnecessary. Examining these questions, it clearly emerges that the teachers for whom it is not important to provide students the conditions of connecting to the Internet ($p=0,000$) prefer protected access (*Table 12*) and those who are more open to use digital tools on their lessons ($p=0,000$) rather prefer open access (*Table 13*).

<i>It is important for me to provide my students with the conditions of connecting to the Internet.</i>					
		Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
<i>Would you choose to have open wifi access or a protected one at your school?</i>	I prefer open access (where students can use wifi. as well)	38,0%	36,2%	51,7%	65,0%
	I prefer protected access (only teachers are allowed to use wifi)	62,0%	63,8%	48,3%	35,0%

Table 12. Wifi access comparing to providing the conditions of Internet connection

<i>While using digital tools on my lessons I am...</i>					
		Repulsive	Rather repulsive	Rather open	Open
<i>Would you choose to have open wifi access or protected one at your school?</i>	I prefer open access (where students can use wifi. as well)	41,7%	40,0%	51,5%	57,7%
	I prefer protected access (only teachers are allowed to use wifi)	58,3%	60,0%	48,5%	42,3%

Table 13. Wifi access comparing to the usage of digital tools on a lesson

3.3 Communication

In terms of digital communication, Bloom’s characterization level will be presented. Characterization is the highest level of the affective domain. It is about the internalized values, which can be examined by attitude questions. Respondents were asked to rank their agreement of six different statements about digital communication. One of them referred to their students, while the rest referred to their personal habits of digital communication. As these questions were self-assessment questions, limitations need to be considered when examining the result (Table 14).

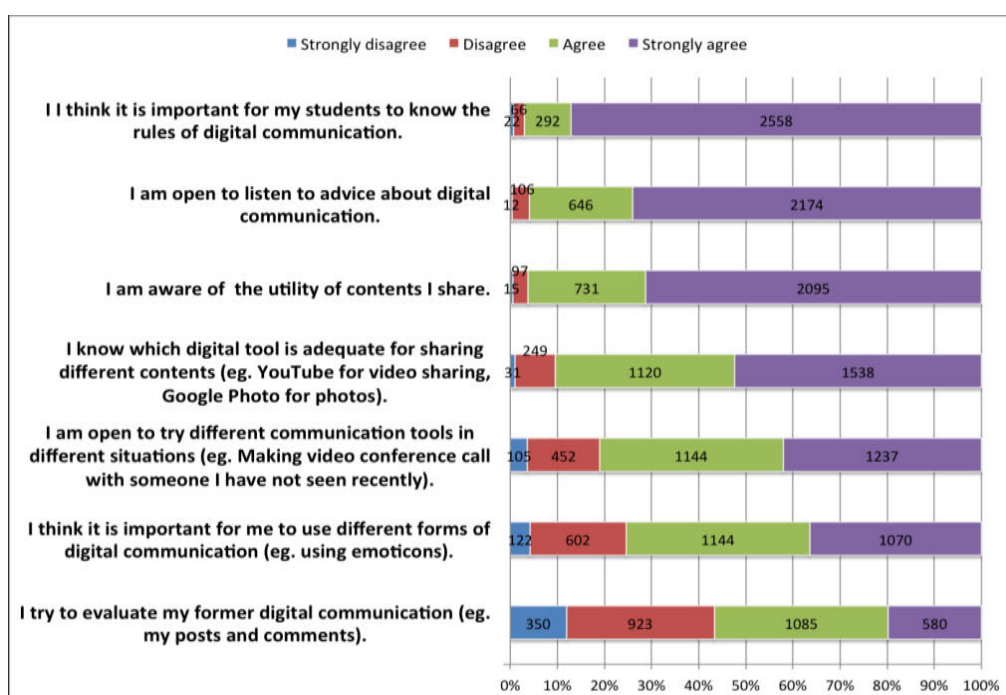


Table 14. Digital communication, characterization - results

The utmost agreement was given to the question about the students where 97 % of the expert teachers agreed that it was important for the students to know the rules of digital communication. However, 56,6 % of the respondents agreed to evaluate their former digital communication, only 19,7 % agreed with this statement strongly. According to the results, respondents seem to be well-informed about the possibilities of usage of different digital communication tools.

4. Conclusion

The present paper proved that most of the examined expert teachers reached high scores in the field of Digital presence competency, accordingly, they were open to Digital Tools, Digital Access and Digital Communication.

According to the results, respondents are intrigued in social networking sites, editing documents online, using internet commerce and paying invoices online. Expert teachers participating in the research claimed that people should be aware of the rules and follow them while using the tools.

In terms of the competency of Access, teachers are gladly willing to help students to have access. Sometimes teachers are in need of help, and in this case they are open to accept their students' advice. Still, examined teachers prefer newspapers to reading news online and 45% of the sample would choose to have protected wifi in their school which is not available for students. It can be concluded From the analyses that those who are more open to use digital tools in their lessons rather prefer to have open access.

As for Digital Communication, the vast majority of the examined expert teachers state that knowing the rules is the most important element. On the other hand, it is less important for them to use different forms of digital communication or try to evaluate their former digital communication.

Summarizing the results above, it emerges that expert teachers are inclined to use digital tools, yet in certain situations they prefer the traditional way. The actual use of digital tools could be revealed by examining the cognitive domain of our research.

REFERENCES

- Anderson, L. W. – Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Complete edition, New York: Longman.
- Bloom, B. S. – Mesia, B. B. – Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay.
- Czirfusz D. – Habók L. – Lévai D. – Papp-Danka A. (2015). *Digitális állampolgárság kutatás 2014. Digitális részkompetenciák vizsgálata a tanfelügyeleti és pedagógusminősítési szakértők körében*. Budapest: Oktatási Hivatal. [online] http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/DAK_tanulmanykotet_T315.pdf [3 February 2016]
- Darling-Hammond, L. (2001). Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification, and Assessment. In: Richardson, V. (ed.): *Handbook Of Research On Teaching*. 4th Edition. Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 751–776.
- Falus I. (2005). Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1. pp. 5–16.
- Habók L. (2015). A digitális állampolgárság szerepe az online produktív tanulói magatartásban. In: Lévai D., Papp-Danka A. (szerk.): *Interaktív oktatás-informatika*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- ISTE (2007). *NETS for Students 2007. NETS.S Advancing Digital Age Learning* [online] <http://www.iste.org/standards/ISTE-standards/standards-for-students> [24 January 2016]
- ISTE (2008). *ISTE Standards Teachers* [online] http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf [28 January 2016]
- ISTE (2011). *ISTE Standards Coaches* [online] http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-C_PDF.pdf [28 January 2016]
- ISTE (2009). *ISTE Standards Administrators* [online] http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-A_PDF.pdf [28 January 2016]
- ISTE (2012). *ISTE Standards* [online] <http://www.iste.org/STANDARDS> [28 January 2016]
- Lévai D. (2014). *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Ohler, J. B. (2010). *Digital Community, Digital Citizen*. London: Corwin. [doi: 10.4135/9781452219448](https://doi.org/10.4135/9781452219448)

- Ollé J. (2012). A digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei. *Oktatás-Informatika*, 3-4 [online] <http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/olle-janos-a-digitalis-allampolgarsag-ertelmezese-es-fejlesztési-lehetosegi/> [3 February 2016]
- Ollé J. – Lévai D. – Domonkos K. – Szabó O. – Papp-Danka A. – Czirfusz D. – Habók L. – Tóth R. – Takács A. – Dobó I. (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Sykora, C. (2015.08.18.). *ISTE Standards refresh*, ISTE [online] <https://www.iste.org/explore/articleDetail?articleid=514&category=Solutions&article=> [28 January 2016]
- Ribble, M. (s.a.). Nine Elements. Nine Themes of Digital Citizenship. In: *Digital Citizenship. Using Technology Appropriately* [online] http://www.digitalcitizenship.net/Nine_Elements.html [3 February 2016]
- Ribble, M. (2008). *Passport to Digital Citizenship. Journey toward appropriate technology use at school and at home*. ISTE [online] <http://www.digitalcitizenship.net/uploads/LL2008DCArt.pdf> [28 January 2016]
- Ribble, M. (2007, 2011). *Digital Citizenship in Schools. Second Edition*. Eugene, Oregon, Washington, D.C.: ISTE.

KOZÁK CSABA¹**Klebelsberg Kunó oktatáspolitikai reformjai**

A két világháború közötti Magyarország megítélése kapcsán soha meg nem szűnő viták folytak, folynak, már évtizedek óta. Az első világháborúból vesztesen kikerülő, területeinek kétharmadát elvesztő, szétfúzott iskola-, település-, közlekedés- és iparhálózattal rendelkező ország a nemzetkatasztrófa megélése ellenére is felállt a földről, és újra a fejlődés útjára lépett. A Bethlen-kormány „erős emberének”, Klebelsberg Kunónak (1. kép) páratlan rövid idő alatt véghezvitt, az oktatás minden területére kiterjedő reformja előtt még a ma embere is kötelességhajtással adózni. Az alábbiakban a népiskolai és középiskolai reformok bemutatására kerül sor.



1. kép: Klebelsberg Kunó gróf arcképe²

1. Klebelsberg életműve, a népiskolai reform

„...A kultúrpolitikai felfogásom az [...], hogy először elemi népiskolákra van szükség az iskolán kívüli népművelés terén”– vallotta Klebelsberg Kunó (T. Kiss, 1998, p. 64).

1. 2 A népiskolai törvény megalkotásának közvetlen előzményei

A trianoni békeszerződést követően a magyar oktatási hálózat romokban hevert. A dualizmus idején elsősorban a peremterületeket igyekeztek fejleszteni, felzárkóztatni. Ezen – nagy többségben nemzetiségiek lakta – területek most kivétel nélkül az országhatáron kívülre kerültek. Az elcsatolt területeken maradt a népiskolák kétharmada, míg Magyarországon jelentős iskolázatlan embertömeg maradt (Mann, 1997). Az ország helyzetére és a korábbi oktatáspolitiká-

¹ Pedagógiai tanár MA, NymE-BPK, csabi.kozak@gmail.com

² Forrás: www.banatertra.eu/magyar/K/klebelsberg/klebelsberg.htm

ra világosan rávilágítanak Klebelsberg szavai: „*ha annak idején nem vittük volna az állami iskolákat nemzetiségi vidékekre, ha pl. 10–12 millió aranykoronával nem építettünk volna Trencsénben palotát, akkor nem lennénk ma ilyen helyzetben az Alföldön és Dunántúl. Ezt én mondhatom a legjobban, aki 1907-ben, mint a miniszterelnökség nemzetiségi osztályának a vezetője, Wekerle Sándorhoz intézett memorandumomban – amelynek birtokában vagyok – ezt az iskolapolitikát elhibázottnak tartottam, és fölemeltem ellene a szavamat. Sajnos, a tények igazoltak, mert az ország két-harmad részével együtt iskoláink legnagyobb része is elveszett*” (T. Kiss, 1999, p. 251).

A világháborút megelőző utolsó békeévben, 1913-ban, az országban 17 ezer népiskola működött, amelyben 35 ezer tanító tanított 2, 2 millió diákot. Egy iskolára átlagosan 130 tanuló és 2 tanító, egy tanítóra pedig 64 diák jutott. Az új határok közé szorult Csonka-Magyarországon 5584 iskola maradt, ez az összesnek tehát a 33%-a. Mindez a csökkenés egyenes arányban áll ugyan a területvesztés mértékével, azonban a lakosság számát tekintve drasztikusabb a változás, mert Nagy-Magyarország lakosságának 43%-a maradt az új országhatárokon belül. Statisztikailag azonban jelentősen javult az analfabetizmus aránya, mert az elszakított területek lakossága között nagy számban voltak írni-olvasni sem tudók. Emiatt az 1910-ben mért 33%-hoz képest 1920-ra 15%-ra csökkent a 6 éven felüli analfabéták aránya (Romsics, 2001). Ugyanakkor ez is nagyon jelentős szám volt, mert, mint Klebelsberg fogalmazott: „*Maradék-Magyarország nyolcmillió lakosa közül kereken egymillió a hat éven felüli korban lévő analfabéta*” (Mann, 1997, p. 42). A tankötelesek legalább 15%-a azonban továbbra sem járt iskolába. Ők főként a tanyás vidékek közül kerültek ki. A másik problémát az jelentette, hogy a tanítók egyenetlenül voltak elosztva az iskolák között, mert míg a nagyobb városokban, községekben többen tanítottak, addig a falvak többségében egy, legfeljebb kettő tanító foglalkozott egy vagy két tanteremben a diákokkal. A népiskolai oktatás nagy volumenű fejlesztésére nem kerülhetett sor Klebelsberg miniszterré történt kinevezése után azonnal, csak a gazdasági élet 1924–1925-ös szanálását követően, mikor is helyreállt a költségvetési egyensúly (Romsics, 2001).

A reform igénye azonban nem csak a gróf kezdeményezése volt. Elég csak elolvasni a *Néptanítók Lapja* 1924. évi 43–44. számában – még a népiskolai törvény megjelenése előtt – Benisch Arthur által írt *Elemi népoktatásunk kultúrpolitikai problémái* cikkét. Ebben kifejti a háború előtt elhibázott oktatáspolitikát, a rossz iskolaépítési akciókat, és előíranyozza a későbbi reformok szükségességét. Megelőzve Klebelsberget kifejtette, hogy a reform fő területei a bánya- és iparvárosok, az uradalmak majorságai és a kisebb tanyák kell, hogy legyenek (Néptanítók Lapja, 1924). Szintén előfutárnak tekinthető még a Budapesti Tanítótestület el-

nökségének 1924 októberében hozott javaslata a népoktatás átszervezéséről, miszerint az iskola alakuljon át munkaiskolává. Szerintük az iskolának célszerű, praktikus oktatást kell folytatnia, így két típusra bonthatják. Egyik a falusi típus, ahol tekintettel vannak a földművelők életére és foglalkozására, és a tananyagban is szerepel a földművelés, baromfitenyésztés, kertészkedés fortélyainak elsajátítása, míg a másik típus a városi népiskola, ahol tekintettel lennének az iparos, kereskedő és hivatalnokok életére és foglalkozására (Sárközi, 1980).

Miután tehát az ország belpolitikai és anyagi lehetőségei kedvezővé váltak a reform számára, Klebelsberg első dolga volt egy általános, egész országra kiterjedő felmérés elkészítése az iskolák helyzetéről, a tankötelesek számáról, illetve az egyes területek iskolaellátottságáról. A miniszter a konzekvenciákat levonva jutott arra a megállapításra, hogy a tankötelesek számához képest aránytalanul kevés az iskola, és ezen a helyzeten csak egy drasztikus reform változtathat. Az iskolák építéséről és a tanítói lakások felállításáról szóló törvénytervezet 1925 nyarára elkészült, és az országgyűlés közoktatási és pénzügyi bizottsága elé került megvitatásra. Az ottani rövid vitát követően elfogadásra került, és a miniszter betérjeszthette, már mint törvényjavaslatot. A javaslat igen heves vitasorozatot generált, amelynek bemutatására a *Néptanítók Lapja* egy rendkívüli számot jelentett meg. A viták elcsitulását követően azonban megszületett az 1926. évi VII. törvénycikk a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról. A törvény 5 éven belül 5000 iskolai objektum (2. kép) építését irányozta elő (Mann, 1997).



2. kép: Klebelsberg-iskola Domaszék, 1920-as évek vége³

³ Forrás: <http://mek.niif.hu/02100/02185/html/1362.html>

1.3 A reform megvalósítása, az építés folyamata

A törvény világosan meghatározza a célokat, és körzetekre bontja az országot, hogy feleslegesen ne folyjék építés. „*A magyar nemzet jövőjébe vetett tántoríthatatlan hitéről és életerejéről azzal is tanúságot tesz, hogy művelődési színvonalának emelése céljából elsősorban a mezőgazdasági népesség, különösen az Alföld tanyai lakosságának gyermekei részére népiskolákat létesít és (tantermeket és tanítói lakásokat) épít*” (1926. évi VII. törvénycikk 1.§). A miniszter a törvénnyel új típusát alkotta meg a népiskolának, amit jogi fogalommal érdekeltségi iskolának nevezett el. Ez a törvény 4 §-a, ami arra kényszerítette volna a nagybirtokosokat, hogy tőkéjükkel ők is vegyenek részt a reformban (T. Kiss, 1998). Meghatározta azt is, hogy mi számít érdekeltségi iskolának: „*e törvény értelmében a külterületi iskola érdekelttségéhez tartoznak mindazok a természeti és jogi személyek, akiknek az iskola körzetén belül (1. §) ingatlanuk vagy általános kereseti vagy társulati adó alá eső foglalkozásuk vagy jövedelmük van*” (1926. évi VII. törvénycikk 4.§). Ez volt a törvény legingatagabb pontja, és a későbbiekben be is bizonyosodott, hogy joggal tartott a miniszter tőle. A népiskola-építési akció öt éve alatt összesen 26 érdekeltségi iskolát sikerült felállítani. A nagybirtokos arisztokrácia egyszerűen nem volt hajlandó a vagyonából az iskolák építésére költeni (T. Kiss, 1998). Mint azt Sárközi István megjegyezte, a felépített érdekeltségi iskolákat is jobbára robotteherként, ellenszolgáltatás nélkül rótták ki jobbágyaikra, cselédeikre. Az építkezéseket a törvény 2. §-a értelmében az ekkor felállított Országos Népiskolai Építési Alap szervezte meg. A miniszter számítása szerint egy évtizeden belül, a megfelelő számú tanítói állás megszervezésével az iskolaköteleseknek legalább a fele beiskolázásra kerül. A munkás- és parasztgyerekek legalább a négy elemet végezzék el, még ha zsúfoltak és osztatlanok is az osztálytermek és az iskolák. Az iskolaépítési tervek kidolgozása a kultuskormányzat nevéhez köthető. Helyes megítéléssel rájöttek, hogy a tanyákon élők tízezreit nem lehet rábeszélni, kényszeríteni otthonaik, gazdaságaik, korábbi életük elhagyására, egy zárt közösségbe történő költöztetés céljából. A gróf nem tekintette szerencsétlenségnek a tanyavilág létezését, hanem megpróbált bekapcsolódni abba a kormányprogramba, amely az Alföld úthálózatának kiépítésével, a jó közlekedés lehetőségének megteremtésével, az árubeszerzés és terményértékesítés megszervezésével, a tanyaközpontok felállításával, a kisvasutak és autóbuszjáratok létesítésével megpróbálta kiemelni a tanyavilágot az elszigeteltségéből. Az iskolaépítési program alapvetően az alföldi tanyavilág, valamint a közigazgatásilag nem Budapesthez tartozó, mégis annak agglomerációját kitevő különálló Pest megyei területekre koncentrált. Nagyszabású építkezések zajlottak a kecskeméti, szegedi és debreceni tanyavilágban és Szabolcs megyében (T. Kiss, 1998).

A törvény jogerőre emelkedését követően a miniszter először Budapest környékének és elővárosainak népiskolai fejlesztéséhez látott hozzá, a tőle már megszokott eréllyel. Miként azt a *Nemzeti Újság* 1926. június 18-i számában kifejtette, a kiegyezést követően megnőtt a Budapestre, illetve a Budapest környékére bevándorlók száma. Ennek hatásaként először külvárosok és új városrészek keletkeztek. Majd ezek megtelése után a fővárost környékező elővárosok és falvak népessége duzzadt meg. A jelenség okaiként elsősorban az olcsóbb ingatlanárakat jelölte meg, amelyet az ide legnagyobb tömegben költöző munkások és hivatalnokok még meg tudtak fizetni.

A népoktatás színvonalának emelése érdekében végzett munkát és a népiskolai építkezések folyamatát és eredményeit foglalta össze a Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium által kiadott, *Magyar Népoktatás* című összeállítás. A kiadás kifejtette, hogy az 1926 évi VII. törvény a nemzet több mint 50%-át kitevő széles népréteg, a mezőgazdasági népesség érdekében cselekszik elsősorban. Ezt követően a következő fejezetben tárgyalja a magyar népoktatás történetében végbement építkezéseket, majd rátér a jelenlegi reform már megvalósult és a még megvalósítandó építkezéseire. Részletezi a terveket, miszerint mintatervek készültek egy és két tantermes, tanítói lakással egybekötött iskolák építésére. A tanulmány a továbbiakban foglalkozott a majdani feladatokkal is, így a zsúfolt iskolák ezen problémájának megoldásával, a nem megfelelő épületek kicserélésével, a Balaton-vidék iskolázatlanságának orvoslásával, továbbá a Budapest környéki építkezésekkel. Az iskolák talán legnagyobb jellegzetességét, azt, hogy tanítói lakásokkal épültek egybe, szintén megmagyarázták. Mivel a tanítóknak bérlet útján történő lakhatásáról túlságosan is költséges lett volna gondoskodni, ezért döntöttek úgy, hogy minden iskola lakással együtt épüljön meg (Mann, 1997). Az építkezések során fontossági sorrendet állítottak fel: az első helyen a már tárgyalt Budapest környéke, Pest-Pilis-Solt-Kiskun megye volt 332 objektummal. Ezt követte Jász-Nagykun-Szolnok megye 98, Szabolcs megye 91, Békés megye 68 Heves megye 61, Csanád 46 és Hajdú megye 39 objektuma. Szeged és környéke 18 új iskolával, 39 iskola bővítésével, összesen 307 tanteremmel és tanítói lakással vette ki a részét a programból (Sárközi, 1980).

Szeged környékén az építkezések során meg kellett barátkozniuk a tanyavilág viszontagságaival. A lakosság majdnem fele külterületeken élt, szétszórt tanyákon. Bár a háború előtt megindult a tanyasi részek iskolával való ellátottsága, a háború utánra teljesen szétzilálódott a tankerület. Mivel egy részét elcsatolták, más területek pedig megszállva maradtak, a belső területeken kevés iskolának kellett volna több diákot kiszolgálnia. Szegeden sikerült nagy összefogást megvalósítani, az iskolaépítések a város erejéből, a minisztérium hathatós támo-

gatásával valósultak meg. Az érdekeltségi iskolák létének szükségességét is sikerült elismertetni a környék nagybirtokosaival, például Pallavicini örgróffal, akik több uradalmi iskolát hoztattak rendbe (T. Molnár, 1997).

A népiskolák építése 1927-ben indult be igazán a térségben, amikor a miniszter levelet intézett a város vezetéséhez a teendőkről, és előirányozta öt új iskola építését, továbbá nyolc felújítását. Ezen feladatokra összesen 310 000 pengőt rendelt ki Klebelsberg. Egy év alatt Szegeden és környékén 120 tanterem, 46 szertár, 37 tanítói lakás épült fel és újult meg, amiknek költségeihez a kultusztárca 1 millió 364 ezer pengővel járult hozzá. A miniszter kezdeményezésére 1929 júniusában, Rókus városrészben hozzáláttak egy 12 tanteremes, tornacsarnokkal ellátott iskola felépítéséhez, melynek együttes költségei 360 ezer pengőre rúgtak (T. Molnár, 1997). Szeged városában aránylag zökkenőmentesen zajlottak le az építkezések, bár némi zúgolódás észlelhető volt a városvezetés részéről a túlzott költségek miatt. A polgármester nehezményezte, hogy a város már így is túlzottan túl vállalta magát a folyó egyetemi építkezések miatt, és a népiskolák, tanteremek költsége nagy többletkiadást jelentett. Az ilyenfajta problémák ugyan elvétve jelentkeztek, de összességében nem befolyásolták az épületek folyamatát.

Klebelsberg saját beszámolója szerint – a minisztérium 1929/30-as költségvetésének indoklásakor – 1928. december 31-ig, letárgyaltak vagy biztosítottak 3508 tantermet és 1604 tanítói lakást, összesen tehát 5112 épületet. Ebből 1928. december 31-éig 1964 tanterem és 987 tanítói lakás, összesen 2951 épület készült el. Ekkor már tető alatt volt 282 tanterem és 501 tanítói lakás, együtt 1763 épület. A törvény által alapul vett 3400–3500 tanteremből felépült 3508, és a tervezett 1700 tanítói lakásból is elkészült 1604 (T. Kiss, 1998). A népiskola-építési folyamat tehát a vártnál is gyorsabb ütemben haladt. Mivel pedig a gróf több szállal kötődött Szegedhez, mint bármelyik másik városhoz, nem véletlen, hogy az ötezredik népiskolát éppen itt avatták fel (3. kép). Az iskola a korábban már tárgyalt Szeged-Rókuson épülő 12 tanteremes, tornacsarnokos iskola lett. 1930. október 25-én a miniszter megkoronázhatta addigi művét egy hatalmas ünnepnap keretein belül Szegeden. Lezárultak az egyetemi építkezések, és a fényes külsőségekkel bíró ünnepség keretein belül az egyetem jelképes zárókövét maga a kormányzó helyezte el. Klebelsberg miniszter felavatta a rókusai iskolát, amely ötezredik iskolához méltón impozáns, reprezentatív külsőt kapott (T. Molnár, 1997).



3. kép: Az ötezredik népiskola avatása⁴

A népiskolai építések összes költségeit 66 és 70 millió pengő közöttire lehetett előzetesen becsülni, azonban a körülbelül 25%-os helyi hozzájárulások csökkentették ezt az összeget. Így végül az 5000 objektum felépítése 64 millió 350 ezer pengőbe került, amelyből a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium ténylegesen 48 millió 260 ezer pengőt viselt (T. Kiss, 1998).

Klebelsberg fő ideológiája, a neonacionalizmus jegyében képzelte el egy egységes tantervi megvalósítást, amely azonban a valóságban ennél többértűbb ismeretanyagokat is nyújtott. A tanító az analfabetizmus megszűnését jelentő alpműveltségen túli információkat is nyújtott a diákok számára (Csuppy, 1927–28). A neonacionalizmusnak a jelentésére Baranyai Lipót, a Magyar Nemzeti Bank akkori elnöke adott egy összefoglalást, miszerint: „... *Klebelsberg Kunó személyiségének [...] jellegzetes vonása a hazaszeretet, a nacionalizmus volt. Úgy érezte, hogy a Trianon utáni szomorú, nehéz korban a hazát jobban, mélyebben és dolgozabban kell szeretni; ezt a nagyobb, ezt a mélyebb és dolgozabb hazaszeretetet nevezte neonacionalizmusnak*” (Századok, 1942, p. 267). Ennek az eszmeiségnek a jegyében képzelte el az új nemzedék oktatását, nevelését is.

A minisztérium, és maga Klebelsberg is, sokat tett azért, hogy a pedagógusok egzisztenciális helyzete javuljon. Elég a tanítói lakások biztosítására gondolni, de ilyen a fizetési kategóriák megalkotása, melynek során az arra érdemesek magasabb fizetési státuszba kerültek. Az ok szinte bármi lehetett, Csuppy Lajos soproni iskolaigazgatót például a kultuszminiszter felterjesztésére Horthy Miklós kormányzó a VI. fizetési osztályba nevezte ki. Az ok a pedagógusi pályán eltöltött hosszú idő, amely alatt áldozatosan viselte munkáját (Csuppy, 1934/35). Mint említettem, az iskolák tanterve is – a helyi specifikumoktól eltekintve – egységesen alakult. Célja a diákok természettudományos gondolkodásának javítása, egy egész-

⁴ Forrás: <http://www.ujmagyarevezred.nl/ume-197.html>

gesen nacionalista öntudat kialakítása és természetesen az analfabetizmus felszámolása volt. Ennek jegyében a következő tantárgyakat oktatták az iskolában:

- I. Hittan – erkölcsstan (vallástan);
- II. Magyar nyelv
 - a/ beszéd- és értelemgyakorlat,
 - b/ olvasás és olvasástárgyalás,
 - c/ írás,
 - d/ fogalmazás,
 - e/helyesírás és nyelvi magyarázatok;
- III. Számolás és mérés;
- IV. Földrajz;
- V. Történelem
 - a/ A magyar nemzet története,
 - b/Polgári jogok és kötelességek;
- VI. Természeti és gazdasági ismeretek
 - a/ természetrajz, gazdaságtan, háztartástan
 - b/ természettan és vegytan
 - c/ egészségstan
- VII. Rajz
- VIII. Ének
- IX. Kézimunka
- X. Testgyakorlás (Varga, 2007).

Klebelsbergnek sikerült tehát miniszteri tevékenységét megkoronáznia a népiskola reform beteljesülésével, viszont új előrelátó tervét, miszerint 1940-től kötelező jelleggel bevezetésre kerülne a nyolcosztályos népiskola, már nem sikerült keresztülvinnie. A Magyarországra is beütött, egész világot megrázó gazdasági válság pedig nemcsak a további terveket söpörte el, hanem lemondásra kényszerítette a már tíz éve kormányzó Bethlen István gróf miniszterelnököt, akit teljes kabinetje követett (Mann, 1997).

1.4 A tanítóképzés reformja

A reform a tanítóképzésben sokkal kevésbé éreztette hatását. A korábban hatéves tanítóképzést éppen 1923-ban váltotta fel az öt éves. A rendelkezés határozott arról, hogy a tanítóképző szakiskola, melynek feladata, hogy egészséges, vallásos és hazafias, művelt, hivatásukat értő

és szerető tanítókat neveljen. A tanulók jórészt a polgári iskolából vagy a középiskola 4-ik osztályát sikeresen abszolválókból kerültek ki. Mellettük elenyésző számban, de akadtak olyanok is, akik már érettségivel vagy magasabb végzettséggel rendelkeztek. Mindebben jelentős szerepet játszott a tanítói szakma presztízsének emelkedése, valamint az egyre kiszámíthatóbbá váló stabil jövőkép. Az 1928/29-es tanévben 4788 tanítónőjelölt volt, míg ez a szám az 1931/32-es tanévben már 6563-ra kúszott. Természetesen nem minden jelölt szerezte meg a végzettséget, mert az erős követelményrendszer keretein belül állított akadályokon, vizsgákon sokan nem jutottak tovább. A már korábban taglalt 1931/32-es tanév végén például csak 1304 tanítónőt avattak. A tanítóknak az öt év elvégzése után a Tanítóképesítővizsgálati Szabályzat rendelkezéseivel összhangban bizonytságot kellett tenniük tudásukról, és csak ezt az utolsó összegző vizsgát követően vehették kezükbe a képesítésüket igazoló bizonyítványukat. Klebelsberg, bár nagy reformokat ezen a téren nem vitt végbe, végig a szívéen viselte a tanítók és képzésük sorsát, hiszen népiskolai reformjának egyik legfontosabb résztvevőjéről és alakítójáról volt szó. A gróf a néptanítóknak kultúraterjesztő, gazdaságfejlesztő és a politikai demokráciára előkészítő szerepet szánt. Úgy tervezte, hogy ők legyenek a kormány és kultúrpolitika aktuális gondolatainak tolmácsolói, szócsövei az országban. A tanítók nem is okoztak csalódást, hiszen színvonalas nevelő munkát folytattak, és megtettek mindent azért, hogy teljesítsék azt, amire tanítói oklevelük determinálta őket (T. Kiss, 1998, p. 97).

Különösen nagy lendületet adott a népiskolai új tanterv elsajátításában és az új pedagógiai elvek és módok gyakorlati alkalmazásában a VKM 1929. május 6-án kelt, 883-05/1929 számú rendelete, amely a tanítóság továbbképzése céljából a módszeres pedagógiai szemináriumi előadások körzetenkénti sorozatos rendezését írta elő. A szemináriumok megrendezését, az előadások vezetését Klebelsberg a területileg illetékes tanfelügyelőkre bízta. Sopron vármegyében a rendelet megjelenését követően már 1929 őszén három ilyen rendezvényt is tartottak Brösztel Gyula vezető királyi tanfelügyelő szervezésével, még hozzá Sopronban, Csornán és Kapuváron (Rábapordányi Gévy–Wolf, 1930). Ez a szám a későbbiekben egyre csak emelkedett a vármegyében, így például 1931. őszi félévében már 9 ilyen szemináriumi előadás volt (Beleden, Lövön, Kapuvárott, Bükön, Szanyban, Csornán, Nagycenken, Sopronban és Fertőszentmiklóson), azonban 1932 tavaszi félévében már 49 (!) ilyen előadást tartottak. Jellemző, hogy míg a korábbi félévekben elegendő volt Brösztel Gyula királyi tanfelügyelő egyedüli szervezése és vezetése, addig 1932 tavaszától már maga mellé vette Bründl Károly és Schegel Károly tanfelügyelőket is (Rábapordányi Gévy–Wolf, 1930).

2. Középiskolai reform

„Az új magyar iskola nyújtani fogja azokat az alapismereteket, amelyekre szüksége van minden művelt embernek, s azonkívül előkészíti az elmét a főiskolai tanulmányokra” (Glatz, 1990, p. 306.).

2.1 A törvényalkotás folyamata

Az oktatáspolitikai reformok sorában 1924 lett a középiskolai reform éve. Klebelsberg felismerte, hogy a magyar úri középosztály egzisztenciálisan veszélybe jutott. A születési előjogok már nem biztosították a későbbi boldogulásukat, sokkal inkább előtérbe került a képzettség és a szakszerűség. Ez a réteg kétféle kötődéssel rendelkezett: vagy a vidéki nemesek helyi politikában és közéletben boldogulni kívánó gyerekeiből, a dzsentrikből, vagy pedig a városban élő, a technikai-kereskedelmi bürokráciában megjelenő urbanizált polgárokból állt. A gróf ezt a tőkét veszített, nehéz körülmények között élő réteget akarta felkarolni. Jól látta, hogy a középosztály iskolai végzettsége és szaktudása (a humán gimnáziumi érettségi és a tudományegyetemek jogi kara) már nem felel meg többé a modern kor követelményeinek. A világháború után valóban nagy tömegek áramlottak a műszaki és orvosi pályák felé. A szakmai struktúra korszerűsítését a középszintű iskoláztatás fejlesztésével is segíteni kellett. A miniszter éppen ezért szorgalmazta a tananyag gyakorlatiasabbá tételét, valamint az élő idegen nyelvek oktatását (Pukánszky, Németh és Mészáros, 2005).

A törvény megalkotását azonban a viták időszaka előzte meg. Magyarországon a nyolcosztályos középiskolának három típusa létezett; a keresztény középosztály részére a fiúgimnázium, a másik a természettudományos végzettséget nyújtó reáliskola, melynek érettségijével kizárólag a Műegyetemen és szakfőiskolai vonalon lehetett továbbtanulni, a harmadik pedig a relatíve újnak számító leánygimnázium volt. A tananyag iskolánként jelentősen eltérő volt. A trianoni békediktátum alapjaiban rajzolta át, rengette meg a magyar oktatás intézményrendszerét. Az új határokon belül 109 intézmény maradt, szemben a korábbi 238-cal (T. Kiss, 1998).

A viták már Klebelsberg miniszterségét megelőzően megkezdődtek, méghozzá 1921-ben, amikor is a budapesti tankerületi főigazgató, Pintér Jenő bemutatta középiskolai tantervezetét. Rávilágított arra az addig kényesen került problémakörre, miszerint nem elég az iskolatípusok megreformálása, hanem a tanárképzésben is új gondolatokra van szükség. Meglátása a tankerületi főigazgatók tanácskozásán csak megerősítést nyert, mert többek véleménye szerint a fiatal tanárok szaktudása ugyancsak hiányos, és bizony egyikük-másikuk „*még a középiskolai*

anyagban is tapogatódik” (Ladányi, 2008, p. 54–55). A törvény megalkotását megelőzően, még 1924-ben a Felső Oktatásügyi Egyesület vitáján kiemelte egy műegyetemi professzor – a középiskolai törvényjavaslat felkért kritikusa – azt, hogy a humanisztikus gimnáziumokban a természettudományos műveltségre olyan kevés idő jut, hogy ezáltal az egységes jogosítás visszásnak tetszik. Helyette egy alsó tagozatában egységes 6+3-as szerkezetű, kilencéves középiskolát javasolt. A törvény azonban nem vette figyelembe a műszakiak protestálását, erre a Műegyetem ellenállt a humángimnazisták felvételének. A reálgimnazistáknak azonban nem állhatott ellen, merthogy ők alkották a középiskolások legszélesebb rétegét. Azonban a reális-kola hiába tanított kémiát és ábrázoló geometriát – ami nagyon megfelelt a Műegyetem igényeinek –, a reálgimnazisták előképzettségének hiánya miatt mégis előlről kellett kezdeni ezen tárgyak oktatását is az egyetemen. Ugyanilyen érvek miatt a tudományegyetemek pedig a görög nyelvet is oktató humángimnáziumok végzetteit preferálták (Nagy, 2002).

A törvényjavaslatok kidolgozásában a legfőbb szerepeket Fináczy Erdő, Pauler Ákos és Kornis Gyula játszották. Az iskolákat érintő változások alapvetően két gondolatra épültek: a középiskola-típusok további differenciálására, és hogy valamennyi középiskola egyenlő jogot nyújtson a továbbtanuláshoz. Az egységes alpműveltségre neveléssel Klebelsberg nem tudott egyetérteni. Véleménye szerint az is elégséges, ha minden iskolafajtában a nemzeti tárgyakból (történelem, magyar nyelv) egységes az anyag, és ezek köré csoportosítható később a többi ismeretanyag. Úgy gondolta továbbá, hogy egy egységes középiskola esetén a tananyag mennyisége megterhelő lenne a gyerekek számára, márpedig a cél az elme fejlesztése, nem pedig minél nagyobb ismeretanyag átadása. A törvényjavaslattal az államnak további lehetősége nyílt korlátozni a felekezeti autonómiát, ugyanis a tervezet szerint minden felekezeti főhatóság saját jogkörében dönti el, hogy milyen típusú szeretne lenni, azonban azt a Vallás- és Közoktatásügyi miniszternek is jóvá kell hagynia (T. Kiss, 1998).



4. kép: Fináczy Ernő (1860–1935) arcképe⁵

A tanárképzést megreformáló tervezet teljes egészében Fináczy Ernő (4. kép) munkája volt, és korábban még nem látott újításokat tartalmazott. Előírta, hogy a leendő tanároknak államtanvizsgájuk letétele előtt teljesíteniük kell egy tényleges egyéves tanítási gyakorlatot. Létrehozott két új szakcsoportot, méghozzá a francia–latint és a természettan–kémiát, továbbá csökkentették a nem magyar szakosok számára az alapvizsgán a magyar nyelvi követelményeket. A törvényjavaslatot Klebelsberg 1924. május 28-án szinte változtatás nélkül a Nemzetgyűlés elé terjesztette, azzal a kiegészítéssel, hogy a tanárképző intézetek székhelyén gyakorlóiskolák állítandók fel (a megszervezésükig a helybeli középiskolák fenntartóinak kötelességük gyakorlati lehetőséget biztosítaniuk), továbbá, hogy a tanárjelöltek lakhatása megoldottá válik, minden tanárképző intézet székhelyén egy-egy internátust kell létesíteni (Ladányi, 2008).

2.2 A törvény végrehajtása

A középiskolákról szóló 1924. évi XI. törvénycikk első mondatával megfogalmazza a középiskola feladatát: „a középiskolának az a feladata, hogy a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, hazafias szellemben magasabb általános műveltséghez juttassa, és a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára képessé tegye” (1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról 1.§). A törvény alapján tehát létrejött három intézménytípus: a gimnázium, a reálgimnázium és a reáliskola. A gimnázium elsődleges feladata a történelmi kultúra közvetítése lett, a görög és a latin nyelvre helyezett fókusszal (ezek mellett még lehetséges volt a német nyelv tanulása is). A reálgimnáziumban meghagyták a latin és a német nyelv kiemelkedő szerepét, és ezek mellé emelték be a modern nyelvek és irodalom hangsúlyos oktatását. Választható lett az angol, a francia és az olasz nyelv és irodalom is. A reáliskolában pedig a modern

⁵ Forrás: <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/10/finaczy-terem-az-elte-pedagogiai-pszichologiai-karan/>

nyelvekkel és irodalommal, továbbá a természettudományokkal – elsősorban a matematikával – foglalkoztak intenzívebben. A mindegyik iskolatípusban megtalálható mennyiségűt kiegészítette még a rajzoló és ábrázoló mértan is. A középiskolák tanulóit leginkább az egyre jobban izmosodó és magára találó középosztály termelte ki. Őket célozta meg a reform azzal is, hogy a hagyományos humán-bölcsész alapozást nyújtó gimnázium felől sokkal inkább a többi, praktikus tananyagú, polgári érdekelttségű és irányultságú oktatási intézmény felé terelte tanulóit. Összehasonlításképpen, míg az 1922/23-as tanévben 34403 tanuló járt gimnáziumba és 8103 reáliskolába, addig az 1924/25-ös tanévben már csupán 12157 gimnazista volt, szemben 26166 reálgimnáziumi és 8854 reáliskolai tanulóval (T. Kiss, 1998). Ez a megközelítőleg 45 000 fő jól eloszlott az ország intézményeiben, ugyanis az 1929/30-as tanévben gimnáziumból 28, reálgimnáziumból 69, reáliskolából pedig 23 működött, és fogadta a tanulni vágyókat.

Bár a középiskolai oktatás differenciálódott, Klebelsberg helyesen döntött úgy, hogy mégis azonos továbbtanulási lehetőséget biztosító érettségi vizsgával záródjanak a tanulmányi évek. Noha elvileg az 1924-es középiskolai reform háromféle középiskolát különböztetett meg, a gyakorlatban a differenciálódás tovább folytatódott, ugyanis a valóságban ötféle középiskola-típus élt:

- a) humanisztikus gimnázium,
- b) humanisztikus gimnázium görög nyelv nélkül, egy modern nyelvvel,
- c) reálgimnázium,
- d) reáliskola,
- e) reáliskola rendkívüli latinnal (Mészáros, Németh és Pukánszky, 2005).

A törvényt már megalkotásakor számtalan kritika érte, ugyanis figyelmen kívül hagyta a leány-középiskolák helyzetének rendezését. Elvileg három típusa létezett korábban, a leánygimnázium, a felső leányiskola és a felső kereskedelmi iskola. Mivel azonban érettségit csak a leánygimnázium elvégzésével lehetett szerezni, a többi lassan elvesztette jelentőségét. A korabeli tapasztalat szerint a leánygimnáziumokban zsúfolódott össze minden tanulni vágyó és magasabb képzettséget szerezni akaró tanuló. Az előzetes tudás- és szintfelmérés nélkül felvett tanulóknak az iskolában kellett szembesülniük a nagy mennyiségű tananyaggal és elvárásokkal, aminek hatására az iskolák felső osztályai folyamatosan elnéptelenedtek. A reform alapelveiként megjelölték, hogy több típusát kívánják létrehozni a középfokú leányoktató intézményeknek, azonban abban egyaránt egységesek kell, hogy legyenek, hogy továbbtanulásra jogosító érettségi bizonyítványt nyújtsanak, és hogy egyes specifikusan „lányos” tárgyak

oktatását vállalják. A 1926. évi XXIV. tc. szerint a leány-középiskolák feladata, hogy tanulóit vallásos, erkölcsös és nemzeti szellemben magasabb általános műveltséghez juttassa. Az iskoláknak először két típusa jött létre: a leánygimnázium és a leánylíceum. A leánygimnázium elsődlegesen oktatóanyagok tárgyai a latin és a modern nyelvi és irodalmi tanulmányok voltak, érettségi vizsgával zárult, és valamennyi felsőoktatási intézménybe való beiratkozásra jogosított. A görög nyelvet csak kivételes esetekben tanították egy-két intézményben. A leánylíceum a modern nyelvek és irodalmak ismeretköreinek elsajátítását tűzte ki elsődleges céljául, és – ellentétben a fiú-reáliskolákkal – matematika és természettudományos ismeretek helyett a női lélekhez jobban „passzoló” irodalmi és művészeti tárgyakat preferálta. Latint csak rendkívüli tárgyként tanítottak. Kiszorult a tantárgyak közül a női kézimunka is. A törvény szerint létezett azonban egy harmadik típus is a lánykollégium, melyet gyakorlati jellegű, mérsékelt tananyagú iskolának terveztek. A lánykollégiumot azoknak szánták, akik *„jobb anyagi helyzetük következtében nem törekcsenek egyetemi tanulmányokra, illetve diplomára, hanem a családban, háztartásban, vagy az előkelőbb társadalmi életben óhajtanak magasabb műveltségükhöz illő hasznos tevékenységet kifejtteni”* (Somogyi, 1942, p. 116). Ezen iskolatípus azonban egyáltalán nem honosodott meg, 1927-ig mindössze kettő jött létre belőle (Mészáros, Németh, Pukánszky, 2005).

Még minisztersége idején szembefordult Klebelsberg rendeletével két soproni magyar–latin szakos tanár, Csaplovics József és Gábor Géza, akik a soproni állami leánylíceum (korábban leánygimnázium) oktatói voltak. 1930-ban petíciót nyújtottak be a miniszterhez, ami-ben kérték, hogy a korábbi iskolatípust állítsa vissza. Mozgalmuk országos méretűvé terebélyesedést követően az iskola évkönyve egy mondatban jelezte az elért eredményt: *„1932. évi május hó 10-én kelt 29.776/V. sz. rendeletével a VKM Sopron város társadalmának kérésére megengedte, hogy intézetünk az 1932–33-ik tanévtől kezdve ismét leánygimnáziummá alakuljon”* (Pusztadaróci, 1973, p. 254). Az iskolareform esetleges elhibázott voltát tehát már életbe léptetését követően is jelezték ilyesfajta jelenségek. Klebelsberg leköszönését követően az új vallás- és közoktatásügyi miniszter Hóman Bálint 1934-ben elfogadtatta törvénytervezetét, miszerint a háromféle fiú- és a kétféle leány-középiskola megszűnt, helyettük egyetlen típus a gimnázium lett, külön fiúknak és külön a lányoknak (T. Kiss, 1999).

Az egymásnak helyenként ellentmondó reformok visszasságai ellenére a középiskolai oktatás egyenletesen fejlődött, és magas színvonalat nyújtott diákjai számára. A Trianon után megmaradt középiskolák száma 129-ről (korábban 267 volt) 1929-re 156-ra, majd 1937-re 173-ra emelkedett. Ez 34%-os növekedést jelentett, ami nagyobb ütemű volt, mint a „boldog békeidők” 26%-os növekedése. A tanulók száma a korszak eleji 58 ezerről 70 ezerre nőtt, így

a '30-as évek végére majdnem ugyanannyi középiskolás tanult a 9 millió lelket számláló országban, mint 1918-ban a 18 milliósban. Arányait nézve azonban ennél is jobb a helyzet, lévén a 10–18 év közötti korosztály 10%-a járt középiskolába, szemben a háború előtti 3%-al. Az 1930-as évekre sikerült elérni azt, hogy Magyarországon arányaiban több volt a középiskolát végzettek száma, mint Franciaországban, és majdnem elérte a németországi szintet. Ehhez természetesen olyan szerencsés körülmények is hozzájárultak, mint a relatíve alacsony osztálylétszámok (egy tanárra körülbelül 20 diák jutott, ami a korban egyedülálló volt) és a nagyszámú kiváló felkészültségű pedagógus. Középiskolai szinten lehetett találni több tudóstanárt, habilitált egyetemi magántanárt és a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagjait is (Romsics, 2001).

Az 1924. évi XXVII törvény kimondta, hogy „*a középiskolai elméleti tanárképzés első-sorban a tudományegyetemek bölcsészeti karának feladata, mely a vallás- és közoktatásügyi miniszter felügyelete alatt tartozik gondoskodni arról, hogy a bölcsészethallgató négyévi egyetemi tanfolyamának tartama alatt szaktudományának minden ágazatával kellő sorrendben megismerkedhessék. A bölcsészeti kar e munkájának kiegészítése céljából a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter a tudományegyetemek mellett egy-egy középiskolai tanárképző intézetet szervez*” (1924. évi XXVII. törvénycikk a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről 1. §). Ahhoz, hogy ezt a törvényt végre is tudják hajtani, Klebelsberg Petz Gedeon és Szinnyei József elnökletével egyetemközi bizottságot alakított, amely 1925. június 15-én elfogadta a Fináczy Ernő által a budapesti tanárképző intézet számára kidolgozott szervezeti szabályzatot, és ez alapján készítették el a szegedi, debreceni és pécsi tanárképző intézetek szabályzatait is. A kötelező tanárképző-intézeti tagság és a tanárjelöltek tanulmányainak intézeti ellenőrzése következtében lényegesen javult a tanulási fegyelem, és a hallgatók ismeretei is valós tudással bővültek. Az intézetek oktatási tevékenysége kiszélesedett, igyekeztek pótolni a bölcsészkarok oktatás hiányosságait, és szervezettebbé vált a kötelező egyéves iskolai gyakorlat is. Ugyanakkor a gyakorlatok professzionális keretek közötti végrehajtása sajnálatos módon sokat akadozott. Bár a városok biztosítottak gyakorlati lehetőségeket egyes középiskolákban az átmeneti időre, a gyakorlógimnáziumok megszervezésére azonban csak jelentős késlekedéssel került sor. Pécsen 1928-ra alakult meg a gyakorlógimnázium (egy korábbi reáliskolát nyilvánítottak gyakorlóiskolának), Debrecenben 1936-ban alakult meg a gyakorlógimnázium, míg Szegeden egészen 1941-ig kellett várni. Ijesztő adat, de létesítmény hiányában a vidéki képzők diákjainak teljes egésze, a budapestiekének 70%-a kijelölt helyi középiskolában abszolválta gyakorlatát. Az ezekben az iskolákban végzett gyakorlat eredményessége

jelentős részben az egyes vezetőtanárok személyétől, képzettségétől függött, a fő problémát azonban az jelentette, hogy nem volt lehetőség az egységes pedagógiai-módszertani irányításra (Ladányi, 2008). Persze ez a késlekedés könnyen megérthető, elég, ha vetünk egy pillantást a V.KM. előirányzott költségvetési tervére az 1927/28-as esztendőre vonatkozólag. A középiskolai tanárképzőkre egész évre 233020 pengőt szántak, amiből a személyi járandóságok már eleve 137170 pengőt tettek ki. Csak összehasonlításképpen: az 5 egyetem egyenként 1,6 millió és 6,8 millió pengő közötti büdzsével rendelkezett. Az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy ez csak a tanárképzésre szánt összeg, a középiskolákra és az azokhoz tartozó internátusokra azonban jóval nagyobb összeget, megközelítőleg 6,5 millió pengőt szánt a minisztérium (1927. évi XI. törvénycikk, Az 1927/1928. évi állami költségvetésről). Mindent összevetve azonban a középiskolákra és a középiskolai tanárképzésre vonatkozó reformok – hasonlóan a népiskolaihoz – kifejezetten eredményesnek bizonyultak, és méltán kerülhettek be a magyar oktatás történetének legsikeresebb fejezetei közé.

BIBLIOGRÁFIA

Monográfiák, primer források, újságcikkek

- Benisch Arthur (1924). Elemi népoktatásunk kultúrpolitikai problémái. *Néptanítók Lapja*, 57. évf. 43–44. sz. pp. 5–13.
- Domanovszky Sándor szerk. (1942). Emlékezés Klebelsberg Kunó grófra, Halálának tizedik évfordulója alkalmából a Kulturális Egyesületek Szövetségének közgyűlésén mondotta: Baranyai Lipót. *Századok*, p. 267.
- Glatz Ferenc (1990). *Tudomány, kultúra, politika : Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai*. Budapest: Európa Könyvkiadó.
- Ladányi Andor (2008). *A középiskolai tanárképzés története*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó
- Mann Miklós (1997). *Oktatáspolitikusok és koncepciók a két világháború között*. Budapest: Országos pedagógiai könyvtár és múzeum.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2005). *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy Péter Tibor (2002). *Hajszálcsövek és nyomáspontok : Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest: Új mandátum Könyvkiadó.
- Pusztadaróci Mária (1973). Adalék a soproni állami leánygimnázium 100 éves történetéhez. *Soproni Szemle*, 27. évf. 3. sz. p. 254.

- Romsics Ignác (2001). *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sárközi István (1980). *Az ellenforradalmi rendszer népiskola-politikája Magyarországon*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Somogyi József (1942): *Hazánk közoktatásügye a második világháborúig*. Budapest: Eggenberger Kiadó.
- T. Kiss Tamás (1998). *Állami művelődéspolitikai az 1920-as években*. Budapest: Mikszáth Kiadó.
- T. Kiss Tamás (1999). *Klebelsberg Kunó*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- T. Molnár Gizella (1997). *Klebelsberg az iskolaépítő*. Szeged: Szent Gellért Kiadó.
- Varga László (2007). *A pannonhalmi egyházmegye népiskolái a XIX–XX. században*. Budapest: METEM Kiadó.

Internetes hivatkozás

1926. évi VII. törvénycikk A mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról 4 §. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7667>
1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7594>
1924. évi XXVII. törvénycikk a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről. <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=7610>

Levéltári források

- GYMS. M. LVTÁR, (1930) Alispáni jelentés Sopronvármegye 1929. évi állapotáról. Kiadta: Rábapordányi Géva – Wolf Lajos alispán, Sopron, Székely és társa Könyvnyomdája. pp. 165- 186.
- GYMS. M. LVTÁR, A soproni magyar királyi állami polgári leányiskola értesítője az 1927/28. tanévről Szerkesztette: Csúppay Lajos felügyelő- igazgató. p. 3.
- GYMS. M. LVTÁR, A soproni magyar királyi állami polgári leányiskola értesítője az 1934-35. iskolai évről Szerkesztette: Csúppay Lajos p. 6.

KOZÁK, CSABA
EDUCATIONAL REFORMS OF KUNÓ KLEBELSBERG

During the past decades there have been endless discussions concerning Hungary's reputation between the two World Wars. A country, which lost First World War and two thirds of its land, where the school, transport and regional network system got crushed, stood up on its feet and started developing again despite of living through a so called „national catastrophe”. We need to pay tribute to Kunó Klebelsberg – also known as the strong man of the Bethlen administration – for introducing reforms within a short period of time which covered the major fields of the educational system. The reforms related to primary and secondary schooling are described in the study.

LIODAKI NIKI¹ – THANASSIS KARALIS²**Motives and Barriers of Adults Learners in Initial Vocational Education in Greece**

This paper examines motives and barriers of Adults Learners in Initial Vocational Education in Greece. The research involved 80 participants who attended educational programs at public I.E.K. in Greece. The data collection was carried out by using the PRB Questionnaire (Participation-Reason-Barriers). The results of this study showed that participants attend education programs/seminars in order to become more efficient in their work, to obtain certificate of attendance and to satisfy their interest in learning. The efficiency at work was introduced as the most significant motive. On the other hand, barriers that prevent participation in a seminar/ program are the cost of participation, the lack of transport to the seminar venue, the lack of information and lack of awareness of seminars held; among these barriers the most important one, is the cost of participation.

Introduction

In Greece, a large number of Secondary Education graduates continue their studies through Initial Vocational Education. They often choose to study at Initial Vocational Training Institutions (I.E.K), (a) because of the short duration of the courses offered by these institutions, which lead to the obtainment of a training certificate, (b) the low cost of study, (c) their immediate placement in the workforce upon acquiring such a certificate, and (d) because of their unsuccessful attempt to pass the National Higher Education Entrance Examination. For those who belong to the latter case, the choice of going to I.E.K is an option out of necessity rather than of choice.

The overall situation in Greece, after the outbreak of the economic crisis and the vast reduction of the work force it produced, has led to an oversupply of employees. In order to face such a situation, the participants studying in public I.E.K, in their attempt to gain more skills than those acquired in the courses offered in the above mentioned institutions, participate, also, in other educational programs that will enable them to become more competitive in the labor market. The present article examines the reasons why adult participants take part in seminars as well as the barriers that discourage them from doing so.

¹ Phd Candidate, Department of Educational Science and Early Childhood Education. University of Patras, Greece. liodaki@upatras.gr

² Associate Professor, Department of Educational Science and Early Childhood Education. University of Patras, Greece. karalis@upatras.gr

1. Theoretical Framework

1.1 Initial Vocational Education in Greece

In Greece, the Initial Vocational Education is provided by public I.E.K.³, which may function either as privately owned units or as public institutions. Under the Public Law 2009/1992, the aim of public I.E.K. is *“to provide participants with all forms of initial or supplementary vocational training, and to ensure that, through the teaching of scientific, technical and professional knowledge they will develop the skills needed to facilitate their vocational integration within society and will secure their adjustment to the changing conditions of the production process”* (General Secretariat for Lifelong Learning, 2015). More specific, the main objectives of I.E.K. are the following: (a) provide initial vocational training; (b) to ensure that they are qualified (depending on the chosen specialty) by providing scientific, technical, vocational and practical knowledge; (c) to enable them to develop corresponding to their specialty skills; (d) to facilitate their professional integration in society and (e) to ensure their adaptation to the changing needs of the production process.

The programs run for two academic years and participants have to attend theoretical, practical and combined subjects. The function and management of public I.E.K. come under the General Secretariat for Lifelong Learning and the National Organization for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance (E.O.P.P.E.P.) is responsible for the development of the National Qualifications Framework and also for recognizing and certifying these qualifications in accordance to the levels of the National Qualifications Framework. The learners at the public I.E.K are Junior High School graduates who come from Technical and Professional Schools, Senior High School graduates, or any adults who may want to complement, update or upgrade their knowledge, abilities and skills, in specialized disciplines gained from the vocational education system and the initial vocational training, which ensure employment and professional and personal development.

High school graduates have the opportunity of attending training specialties for up to four semesters, while the High School Leaving Certificate holders have the ability to monitor post-high school specialties up to two semesters. Graduates EPAL - EPAS entitled to be selected in corresponding specializations for the 3rd semester of Vocational Training, completing their studies in 2 semesters.

³The term "Public Initial Vocational Training Institutions" will be used for public I.E.K.

Each year of training is composed of two independent semesters training, winter and spring, each of which has 14 full weeks training. The winter semester starts in October and ends in February, while the spring semester begins in February and ends in June. The training takes place mainly in the afternoon (General Secretariat for Lifelong Learning, 2015).

1.2 Motives and Barriers in Participation

“Motivational orientations might be defined as constructs that identify the underlying structure of the diverse reasons that people give for continuing their education” (Darkenwald, 1977, p. 2). Because these forms reflect on the needs and interests of adults, it is imperative to be taken into account while planning and developing an Adult Education program (Boshier, 1976; Darkenwald, 1977). The reasons that guide adult learners to participate or not in education and training programs have been a central issue in research during the past few decades in the field of Adult Education.

In a study of 22 participants, Houle (1961) introduced three types of adult learners. The distinction was made in connection with the reasons for participation: the goal-oriented, the learning-oriented and the activity-oriented ones. The goal-oriented learners see education as the means to achieve the goals they have set. In the second type, the learning-oriented learners, consists of adults who are interested to learn for the sake of learning. In the third type Houle includes those who are not interested in the content or the aim of the program but rather in the social contacts they can make during the program (Gordon 1993; Merriam–Caffarella, 1999). Later on, in 1968, Tough carried out a study similar to Houle’s which concluded that the reasons why adults participate in education programs can be varied and not interrelated (Tough, 1968).

Boshier in 1969 used Houle’s distinction of the three types of learners upon which he based the Education Participation Scale (EPS) in order to accurately rank the factors that urge adults to attend education programs (Boshier–Collins, 1985). The EPS (Boshier, 1971) in its original form consisted of 14 parameters as it can be seen from the table below (*Table 1*):

1. Social Welfare	8. Cognitive interest
2. Social Contact	9. Educational compensation
3. Other directed professional advancement	10. Social sharing
4. Intellectual recreation	11. Television abhorrence
5. Inner-directed professional advancement	12. Social improvement and escape
6. Social conformity	13. Interpersonal facilitation
7. Educational preparedness	14. Education Supplementation

Table 1. Factors of participation (Boshier 1971).

The EPS is a valid research tool measuring/ ranking the reasons for participation. It has been used in numerous studies (Miller, 1992; Gordon et al., 1990) either as the only research tool or in combination with other questionnaires. Indicative of its effectiveness is Fujita-Starck's research titled *'The effects of Motivation and Classroom Environment of Non-credit Continuing Education Students'* where she combined the EPS with the Adult Classroom Environment Scale (Darkenwald, 1987) and the Dimension of Adult Student Satisfaction (Henry, 1983) questionnaires to present her findings.

Of equally important contribution to this research field that examines the adults' reasons for participation in such programs, were the findings of Morstain-Smart (1974). Their results came from the answers of 648 participants with the use of the EPS and produced the following six categories: 1/ Social Relationships, 2/ External Expectations, 3/ Social Welfare, 4/ Professional Advancement, 5/ Escape Stimulation, 6/ Cognitive Interest. They also, concluded that the reasons for participation were closely related to the learners' demographic profiles such as sex and age. However, for a better understanding of the whole issue in question, it is important, apart from the motives, to also explore the barriers adults have that prevent them from attending education programs of this kind. An analysis of the barriers is most of the times hard to carry out, due to the difficulty to reach non-participants and hence explore the reasons which lead them to abstain from participation in courses of Initial Vocational Education. Still, as in the case of the motives, several studies have been conducted in various contexts for the better understanding of such barriers.

The most popular and widely acknowledged typology is the one introduced by Cross (1981) according to which barriers are grouped into three categories: the situational, the dispositional and the institutional. The situational barriers involve the living conditions an individual has at a certain point in time. An example of this might be that of an unemployed

person having a chance to attend a seminar. The cost of the seminar, however, since he/she is unemployed, would be a serious barrier. The dispositional barriers refer to a person's perceptions and beliefs, on how one sees oneself as a trainee. For example, a person may believe that he/she is too old to enter an educational course. The third category refers to the institutional barriers. These barriers do not derive from the individual but rather from the organizational constraints of the institutions carrying out programs; such an organizational constraint would be an inconvenient seminar timetable. Although nowadays it is achievable to overcome some of the institutional barriers, mainly with the organization of distance learning programs that correspond to the basic principles of adult education (Karalis–Koutsonikos, 2005; Vorvilas–Karalis–Ravanis, 2011), still the barriers of this category seem to be very serious especially for on-the-job training programs (Karalis, 2010).

Darkenwald and Merriam (1982 as cited in McDonald Cason, 2003, p.15) argued in favor of four categories of barriers instead of Cross's three categories; the situational, the institutional, the psychological and the informational. Their ranking of the psychological barriers is the same as Cross's dispositional ones whereas the informational barriers are grouped as a separate set. In Cross's (1981) typology, the informational and the institutional barriers come under the same category. From the three categories, situational barriers are more significant than institutional barriers and the hardest to overcome seems to be the dispositional barriers (Desjardins–Rubenson, 2013; Rubenson–Desjardins, 2009, p. 191) as it is not easy to transform adult participants' perspectives.

2. Methodology

2.1 Purpose and Research questions

The purpose of the study was to examine the reasons of participation and the barriers that faced adult learners in Initial Vocational Education in Greece. The research questions were the following:

- 1) Which are the three more referring reasons that motivate an adult learner to participate in initial vocational education programs and which of them is the most important.
- 2) Which are the three most important barriers that faced an adult learner in his/her wish to participate in lifelong learning in initial vocational education programs and which of them is the most important.

2.2 Participants

The study involved 80 participants who studied at I.E.K. in Greece. The participants attended the follow programs: “*Administration and Finance*” (n=20), “*Education- preschool teachers*” (n=23), Nursing (n=17), “*Conservation of works of arts and antiquities*” (n=20). The profile of this target group is as follows: the highest percentage (62.5%) of the participants were between the ages of 18-20, while the lowest (1.3%) were 36-40, and the most of them were female (n=48) in contrast to male participants (n=32). The majority of them lived in rural areas (56.3%), a smaller number in urban areas (27.5%) while 16.3% lived in non-urban areas. In regards to their previous education level, 56.3% had a Senior High School (Unified Lyceum) diploma, 35% a Technical High School (EPAL) diploma, 5% had finished a Professional High School (EPAS) and only 2.5% of the participants had a University degree while 1.3% had a Technical Vocational School (TEE) diploma.

As far their family income is concerned, most participants (60%) said that they belonged to families who barely managed to meet their needs while 32.5% of them needed to cut back on spending and restrict themselves to absolute necessities so as to afford participating in I.E.Ks programs. Only 6% of them came from families that could live comfortably and save up money, while a few of them (1.3%) claimed that their families could not only afford the necessities but also needed extra money to meet their basic needs.

2.3 Data Collection

The present research was conducted in 2015 in two I.E.K located in the prefecture of Crete and Western Greece, Patras. All the participants had primarily informed for the scope of the research and the data collection was carried out by the researchers using hard copies of the questionnaire due to the fact that many of the participants were not familiar with the informatics. Especially, the participants were asked to filled in the PRB Questionnaire (Participation-Reason-Barriers), developed by Karalis (2013, p. 215), appropriately modified for research in Initial Vocational Training. In its original form the PRB questionnaire investigates the reasons for participation (the motives and barriers of adults participating in Lifelong Learning). Its design is based on the international literature covering the reasons adults attend or abstained from lifelong learning programs. It has been used in two studies in Greece so far; the first was conducted in 2011 by the research institute of the Trade Union Confederation and the second in 2013 on behalf of the Confederation of Professionals, Craftsmen and Merchants.

The present questionnaire consists of four parts. The first part focuses on the demographic profile of the participants such as age, educational level, place of residence and family income. The second part looks into the motives for participation in seminars other than these compulsory for the completion of their studies in public I.E.K, whereas the third part outlines the barriers that inhibit adults' attendance of such non-obligatory seminars. In the parts of the questionnaire that focus on the reasons for participation or non-participation in seminars, the participants are first asked to choose three reasons for each case and subsequently to point out which they consider as the most important ones. According to previous research for participation there is more than one factor that affects the learners' decision to participation in an educational program. Thus, the researchers considered appropriate to examine the three most important motives and barriers and then the most important one, in order to ascertain the extent that each one of them is appeared and the impact it has on the decision for participation.

3. Presentation of findings

As already mentioned, after having chosen three of the motives that could encourage learners to take part in education programs or seminars, beyond the seminars provided at the public I.E.K where they study, participants were then asked to choice the motive they believe as the most important.

The analysis of the results showed the following three motives that affect adult participants: their professional development/advancement, the acquisition of a certificate of attendance, and their interest in learning. In particular, 82.5% of the participants said that they would attend a seminar in order to become more efficient in their work, At this point it must be noted - in order to clarify the above mentioned motive that even though the participants of this study were students at the public I.E.K. and most of them were in the age range of 18–20, still, they needed to work, and did in fact work, in order to meet their needs.

The 66.3% thought chose the acquisition of a certificate of attendance. An explanation why this reason gathered the second highest motive, could be that the for participants who are just starting their professional career is very important to obtain the typical qualifications in order to build their curriculum vitae, while 40% included the “interest in learning” as one of their three motives. Also, 25% of the participants believed that they would improve their place in the labor market by finding a better job, whereas 21.3% of them emphasized the

significance of attending an educational program for their subsequent recruitment in a business.

A percentage of 18.8% of the participants claimed that “I could not go to University and learn all I want” and the 17.5% argued that the knowledge and skills the I.E.K. provided them with, were not sufficient for them to act as professionals. A 15.0% found that educational programs/seminars would contribute to their personality integration. Furthermore, 12.5% chose to attend a seminar in order to make the best of their leisure time. The lowest rates were found in the motives referring to the development of a social network (8.8%), and lastly to the financial rewards/benefits (6.3%) and lastly, to the concepts of lifelong learning such as "I believe education should last throughout life" (3.8%). The results can be seen in *Table 2*.

<i>Motives</i>	<i>%</i>
1. To be more efficient in my work	82.5%
2. To attain a certificate / certificate of attendance	66.3%
3. Because I like learning new things	40.0%
4. To get a better job	25.0%
5. Because I think seminar certificates are necessary to get hired	21.3%
6. Because I could not go to University and learn all I wanted	18.8%
7. Because the I.E.K. does not provide me with enough knowledge/ skills to help me when I get a job	17.5%
8. To form an integrated personality	15.0%
9. To make the best of my leisure time	12.5%
10. To meet new people and widen my contact/social network	8.8%
11. Because I think that if I have many seminar certificates, I will be better paid when I get a job	6.3%
12. I believe education should last throughout life	3.8%

Table 2. Reasons for participation (three choices)

Professional development/ advancement appeared to be the most significant reason for participation. In two studies the motive “to be more efficient in my work” got the highest rates; specifically, it got 45% in the present study, and 24,3% in Karalis’ (2013) study respectively. The motive with the second highest rate (16.3%), concerned the obtaining of a certificate, in contrast to Karalis’ study in which job retention came second. The interest in learning was the third most important reason in both studies. Furthermore, 5% chose the

motive “I could not go to University and learn all I wanted”. The reasons that referred both to the significance of attending an education program as the means to get a job and to the concepts of lifelong learning were chosen by 3.8% of the participants. The reasons referring to the possible financial gains and the best use of leisure time received only 2.5% rate. Lastly, the development of a social network and the advancement in the market place were the motives with the lowest rates (1.3%). The results can be seen in the *Table 3*.

<i>Motives</i>	<i>%</i>
1. To be more efficient in my work	45%
2. To attain a certificate / certificate of attendance	16.3%
3. Because I like learning new things	16.1%
4. Because I could not go to University and learn all I wanted	5%
5. Because I believe education should last throughout our lifespan	3.8%
6. Because I think seminar certificates are necessary to get hired	3.8%
7. To make the best of my leisure time	2.5%
8. Because I think that if I have many seminar certificates, I will be better paid when I get a job	2.5%
9. Because the I.E.K. does not provide me with enough knowledge/ skills to help me when I get a job	2.5%
10. To get a better job	1.3%
11. To meet new people and widen my contact/social network	1.3%
12. To form an integrated personality	0.0%

Table 3. The most important reason for participation (one choice)

Having examined the motives that drive adult learners to participate in lifelong educational programs, we may turn our interest on the issue of barriers. The findings in regards to the barriers (as it can be seen in table 4), indicated that the cost of participation was the number one reason the respondents gave for not attending a program (51.3%). Most participants (60%) – as it seems from the demographic data – belonged to families who barely managed to meet their needs, thus they can't afford the cost of a seminar/educational program. The next two barriers referred to transportation problems one had to face in order to get to a seminar venue (38.8%). The third barrier appeared to be the lack of information/ lack of awareness

about a seminar (32.5%). The lack of Internet skills is a very important inhibiting factor affecting the information about the seminars/educational programs.

Quite high in the ranking were the reasons referring to time. In particular, “the lack of time due to job responsibilities” reached 31% while “the lack of time because of other occupations” got 26.3%. However, the lack of time due to childcare or other family obligations barrier got the lowest rate (13.8%).

The participants found the inconvenience of the days and times of a program, a relatively important barrier, and that was why they rated it with 20%. Another 10% thought the lack of a certificate of attendance was a barrier to their participation. A percentage of 6.3% of the participants did not attend an education program/seminar due to their health problems, while another 5% pointed out the “selection process” as a barrier, claiming that they did not think they would be chosen. The barriers that follow received 3.8% rate according to this research: “attending a seminar plays no role in the advancement of my working place”, “the quality and the structure of the seminars are not at the desired level”, “seminars last long”, “I have learnt enough so far”, “The I.E.K. provides me with sufficient knowledge”.

The lowest rates corresponded to reasons such as: “Negative response from friends and family”, and “I do not like attending seminars, they remind me of school”. None of the participants chose the reasons that refer to qualifications; therefore, the statements: “I do not have the educational / academic qualifications for attendance”, “I am too old to learn” and “I can learn the same things in ways other than going to a seminar” had no impact on this group.. The above was a rather predictable result because in the motives category, the participants placed in the third position with 40% rate, their perception that education should last throughout life.

<i>Barriers</i>	<i>%</i>
1. Cost of participation in seminars.	51.3%
2. Lack of transport to the seminar venue	38.8%
3. Lack of information and lack of awareness of the seminars held	32.5%
4. Lack of time because of job responsibilities	31.0%
5. Lack of time because of other occupations.	26.3%
6. The seminars take place on days and times I cannot attend.	20.0%
7. Lack of time due to childcare or other family obligations	13.8%
8. A certificate of attendance is not provided	10.0%
9. I have health problems	6.3%
10. The selection process, I do not think I have the chances to be chosen	5.0%
11. I have learnt enough so far	3.8%
12. The I.E.K. provides me with sufficient knowledge	3.8%
13. The quality and the structure of the seminars are not at the desired level	3.8%
14. Seminars last long	3.8%
15. Attending seminars plays no role in the advancement of my working place	3.8%
16. I do not like attending seminars, they remind me of school	1.3%
17. Negative response from friends and family	1.3%
18. I do not have the educational/ academic qualifications for attendance	0.0%
19. I do not have the skill requirements for attendance	0.0%
20. It is not considered a special asset in my workplace	0.0%
21. I am 'too old' to learn	0.0%
22. I can learn the same things in ways other than going to a seminar	0.0%

Table 4. Reasons for non-participation (three choices)

As it is shown in *Table 5*, the 28% of the participants indicated that the cost of participation in education programs/seminars, was the most significant barrier to their attending. The same finding came up in Karalis' research (2013) with 46.9% of the respondents sharing the same view. The second barrier with the highest rate (22%) was the lack of information and the lack

of awareness in regards to the education programs/seminars that were being held. The lack of transport to the seminar venue was the barrier that stood in the third place with 13.8% rate. The high percentage of this barrier is easy to explain since 56.3% of the participants of this study, lived in rural areas.

The reasons for non-participation concerning the lack of time because of job responsibilities or other occupations got 8.8% and 7.5% respectively, while 6.3% was attributed to the inconvenient timetable of the programs/seminars. Low percentages received the barriers referring to the acquisition of a certificate of attendance (3.8%), to health problems participants faced (2.5%), to the lack of time because of childcare and other family responsibilities and lastly, to the participants' concept of their reduced chances to be chosen for a seminar (1.3%).

The following barriers that were not chosen by any of the participants: 'the negative response from friends and family, I do not have the educational/ academic qualifications for attendance, I do not have the skill requirements for attendance, I have learnt enough so far, I am 'too old' to learn, I can learn the same things in ways other than going to a seminar, The I.E.K. provides me with sufficient knowledge, It is not considered a special asset in my workplace.

<i>Barriers</i>	<i>%</i>
1. Cost of participation in seminars.	28%
2. Lack of information and lack of awareness of the seminars held	22.0%
3. Lack of transport to the seminar venue	13.8%
4. Lack of time because of job responsibilities	8.8%
5. Lack of time because of other occupations	7.5%
6. The seminars take place on days and times I cannot attend.	6.3%
7. A certificate of attendance is not provided	3.8%
8. I have health problems	2.5%
9. The selection process, I do not think I have the chances to be chosen	1.3%
10. The quality and the structure of the seminars are not at the desired level	1.3%
11. Seminars last long	1.3%
12. Lack of time due to childcare or other family obligations	1.3%

<i>Barriers</i>	<i>%</i>
13. I have learnt enough so far	0,0%
14. The I.E.K. provides me with sufficient knowledge	0,0%
15. Attending seminars plays no role in the advancement of my working place	0,0%
16. I do not like attending seminars, they remind me of school	0,0%
17. Negative response from friends and family.	0,0%
18. I do not have the educational/ academic qualifications for attendance.	0,0%
19. I do not have the skill requirements for attendance	0,0%
20. It is not considered a special asset in my workplace	0,0%
21. I am 'too old' to learn	0,0%
22. I can learn the same things in ways other than going to a seminar	0,0%

Table 5. Reason of non-participation (one choice)

4. Conclusions

In Greece, the participation rate in 2003 in non-formal education did not exceed 2.6% (males 2,6% - 2,7% women), while in 2004 and 2005 decreased by 1.8% and 1.9% respectively. In 2008 there was a slight increase reaching 2,9% (males 2,8% and females 3,1%) whereas in 2009, the participation rate was 3,3% (males 3,2% and 3,3%). In 2010, it was 3% (males 3,2% and females 3,3%) and remained at the same level in 2012 (2.9%) (European Commission, 2013; Eurostat, 2010, 2011, 2012). As it follows from the above, the rates of adult participation in Greece are not only below average, but also one of the lower in the European Community.

The national strategy adopted by Greece in 2011 for lifelong learning, aimed at providing more and better learning opportunities for adults (European Commission, 2013) and to strengthen the role of trainers in order to be able to create learning environments that will meet the needs of learners, which is directly linked to the motives and interests of learners (Boshier, 1976). Despite the efforts made but the lack of funding from the state and the lack of a comprehensive and coherent strategy are the two main obstacles to the implementation of programs relating to non-formal education.

The results of this study showed that participants attend education programs/seminars in order to become more efficient in their work, to obtain certificate of attendance and to satisfy

their interest in learning. The efficiency at work was introduced as the most significant motive. Its significance could be attributed to an internal need of the participants to be as efficacious professionals as they can, or to an external need, such as to be up to their employer's expectations.

Furthermore, the oversupply of employees on offer in the labor market, in present day in Greece, necessitates, according to this research, the advancement of the qualifications of the participants, for their easier recruitment in the business world. Such advancement, the participants believe, will also make them more competent and competitive towards their colleagues. For these reasons, it is easy to understand why obtaining a certificate of attendance came second in the motive, in the findings of this study.

The reason for participation in a seminar/ program relating to the 'interest in learning' is closely connected to the reasons that participants choose to continue their studies in the Initial Vocational Education. This is an area worth of further research, since it can provide us with some interesting findings.

On the other hand, the barriers that prevent participation in a seminar/ program are the cost of participation, the lack of transport to the seminar venue, the lack of information and lack of awareness of seminars held; among these barriers the most important one is the cost of participation. Based on Cross' typology, we can conclude from the study findings that the respondents appear to face mainly situational barriers and, in some cases, institutional barriers.

At this point, we consider serious to highlight the fact that the majority of the education programs in Greece take place in urban areas and therefore, it is less likely for adults living in rural areas to attend. The cost of the seminars also needs to be examined in relation to the lack of transport to the seminar venues. That is because adult learners, who live closely to these venues, will choose to attend as they will only have to pay for the seminar fees whereas those living far away, will be extra charged with the transportation and residential expenses.

REFERENCES

- Boshier, R. (1971). *Motivational Orientations of Adult Education participants: A factor analytic exploration of Houle's Typology*. *Adult Education Journal*, vol. XXI, no.2, pp. 3–26. [doi: 10.1177/074171367102100201](https://doi.org/10.1177/074171367102100201)
- Boshier, R. (1976). *Factor Analysts at Large: A critical Review of the Motivational Orientation Literature*. *Adult Education Quarterly*, vol. 27, no. 1, pp. 24–47. [doi: 10.1177/074171367602700103](https://doi.org/10.1177/074171367602700103)

- Boshier, R. – Collins, J. (1985). The Houle Typology after twenty two years: A Large- Scale Empirical Test. *Adult Education Quarterly*, vol. 35, no 3, pp. 113–130. [doi: 10.1177/0001848185035003001](https://doi.org/10.1177/0001848185035003001)
- Cross, P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass
- Darkenwald, G. (1977). Why Adults Participate in Education: Some Implications for Program Development of Research on Motivational Orientations. Speech presented to the faculty of the University of Extension Division (Rutgers University, January 26, ED 135992.
- Desjardins, R. – Rubenson, K. (2013). Participation Patterns in Adult Education: the role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, vol.48, no. 2 ,pp. 262–280. [doi: 10.1111/ejed.12029](https://doi.org/10.1111/ejed.12029)
- European Union (2010). *Europe in Figures, Eurostat year book 2010* [online]. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5721265/KS-CD-10-220-EN.PDF/e47b231c-c411-4d4e-8cd6-e0257be4f2e6?version=1.0>[10 December 2015]
- European Union (2011). *Europe in Figures, Eurostat year book 2011* [online] <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5729317/KS-CD-11-001-EN.PDF/2b62ee78-6f91-4341-9098-1f815ff42536?version=1.0>[10 December 2015]
- European Union (2012). *Europe in Figures, Eurostat year book 2012* [online]. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5760825/KS-CD-12-001-EN.PDF>[10 December 2015]
- European Commission (2013). *Commission Staff Working Document. Education and Training Monitor 2013, Vol 2: Country analysis - Part 3 of 7: Finland, France, Germany, Greece SWD (2013) 434 final Brussels* [online] <http://edz.bib.uni-mannheim.de/edz/pdf/swd/2013/swd-2013-0434-4-en.pdf>[10 December 2015]
- Fujita- Starck, P. (1994). The effects of Motivation and Classroom Environment on the Satisfaction of Noncredit Continuing Education Students. Paper presented at the 34th Annual Forum of the Association for Institutional Research: New Orleans, LA.
- General Secretariat for Lifelong Learning (2015). *Initial Vocational Education: Vocational Training Institution (I.E.K.)* [online] <http://www.gsae.edu.gr/el/epaggelmatiki-katartisi/i-e-k-institoyta-epaggelmatikis-katartisis/mathe-gia-ta-institoyta-epaggelmatikis-katartisis> [21 October 2015]
- Gordon et al (1990). *Assessment of the Motivational Orientations of Vocational, Technical and Adult Education Graduates in Off-Campus Credit Programs*. Report Research/ Technical (143), Marshall University. Eric Documentation: ED 348488.

- Gordon, H. (1993). *Houle's typology. Time for Reconsideration*. Paper presented at the American Vocational Association Convention. Nashville, TN. Eric Documentation: 363785.
- Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Karalis, T. (2013). *Motives and barriers of adults' participation in lifelong education programs*. Athens: Confederation of Professionals, Craftsmen and Merchants and Confederation of Employees.
- Karalis, T. (2010). Situated and transformative learning: exploring the potential of critical reflection to enhance organizational knowledge. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, vol. 24, Iss. 1, pp. 17–20. [doi: 10.1108/14777281011010479](https://doi.org/10.1108/14777281011010479)
- Karalis, T. – Koutsonikos, G. (2005). Issues and Challenges in Organizing Web-based Courses for Adults, *Themes in Education*, vol. 4, no. 2, pp. 177–188.
- McDonald Cason, Julie (2003). *Barriers to participation in educational programs as perceived by first-time enrolling freshmen in higher education. Phd thesis*. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Merriam S. – Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood. A comprehensive Guide* (2nd edition). San Francisco: Jossey Bass.
- Miller, B. (1992). Participant Motivation in Off-Campus Agricultural Credit Programs. *Journal of Agricultural Education*, vol. 33, no. 2, pp. 2–9. [doi: 10.5032/jae.1992.02002](https://doi.org/10.5032/jae.1992.02002)
- Morstain, B. – Smart, J. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group difference. *Adult Education*, vol. 24, no 2, pp. 83–98. [doi: 10.1177/074171367402400201](https://doi.org/10.1177/074171367402400201)
- Public Law 2009/1992. National System of Vocational Education and Training.
- Rubenson, K. – Desjardins, R. (2009). The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education. A Bounded Agency Model. *Adult Education Quarterly*, vol. 59, no 3, pp. 187–207. [doi: 10.1177/0741713609331548](https://doi.org/10.1177/0741713609331548)
- Tough, A. (1968). *Why Adults Learn: a Study of the Major Reasons for Beginning and Continuing Learning Project*. Toronto Ontario: Institute for Studies in Education.
- Vorvilas, G., Karalis, T., Ravanis, K. (2011). Designing Learning Objects: A Genre-Based Approach. *Journal of Baltic Science Education*, vol. 10, no. 2, pp. 114–126.

ANA MARQUÉS IBÁÑEZ¹

Development models for playgrounds in the contemporary urban fabric

The primary focus of this project is the playground as a generator of spaces for recreation, integration, identity expression of people in a group, active creativity and play. This project analyses children's playgrounds from the following perspective: the playground in different urban development models, the presentation of possible development lines for playscapes, and the relationship that can be established between children's recreation areas, art and gardens. These spaces are conceived as places for future intergenerational communication, creativity and the creation of identity within the contemporary urban fabric. Their purpose is also to instil children with educational values such as care and respect for the natural environment. Advocates of recreation spaces traditionally visualised playgrounds not only as places of refuge from the risks and perils of urban life, but also as areas that fostered social integration. Play has an educational value that is universally recognised.

Introduction

Playgrounds are designed to provide children with a carefree environment where they can have fun. Their infrastructure features a variety of elements, such as swings, slides, tracks, play towers, sand pits, sound and visual games, and building games. In addition to being open-air recreation areas where children can interact and enjoy themselves, playgrounds also foster basic elements of child physical development, such as strength, flexibility and coordination.

In terms of spatial structure and play activity equipment, Senda (1992) proposes seven ideas for the design of such play spaces:

“My research suggests that satisfactory play space and equipment have the following seven requirements.

- 1. There must be a circulation of play. That is to say, there must be a clear flow of movement which comprises one big activity.*
- 2. The process must be safe but rich in variety.*
- 3. The process must not be singularly patterned and must have shortcuts and bypasses.*
- 4. The process must entail symbolic high places.*

¹Didactics of Artistic Expression, Department of Fine Art, University of La Laguna (Tenerife), amarquez@ull.edu.es

5. *The process must contain parts where children can experience "dizziness".*
6. *The process must offer large and small gathering places.*
7. *The process as a whole must not be closed. It must be open and have a number of access routes” (Senda, 1992, p. 8).*

This research project comprises two main lines of investigation:

- a) **The history of children’s playgrounds.** Investigation and analysis of playground designs throughout history and the incorporation of elements that facilitate game and play options. A main focus of this research is to study the creation of structures, and interesting and unique games, that foster a high degree of active participation and inclusion of cultural diversity. In this respect, the incorporation of identifiable elements from the local culture strengthens the identity of the space and aids its inclusion in the context. Furthermore, the sculptures, self-built objects and active games created by the children themselves can generate a suitable environment for communication between cultures.
- b) **The future of children’s playgrounds.** This project presents artistic creations which connect play with art, as well as ideological lines for the design of recreation areas in line with modern urban criteria. This is supported by increasing initiative to make use of smaller spaces within urban areas to enrich the activity and lives of children; places for children to share with people of all ages. This idea is based on intergenerational relationships and creating an accessible and interactive environment. Another element is the provision of a recreation space where children are stimulated not only through symbolic play derived from their imagination, but also through the senses, such as colours, sounds, balance, etc.

Another point of interest is the creation of an environment that facilitates creativity and different types of play: active, passive, thematic, musical, social, nature-based, by means of individual components. During an observation conducted at a playground in a park in Granada (Spain), we saw that one of the most frequently used play elements was an active wooden keyboard that emitted rudimentary piano sounds when played with the feet.

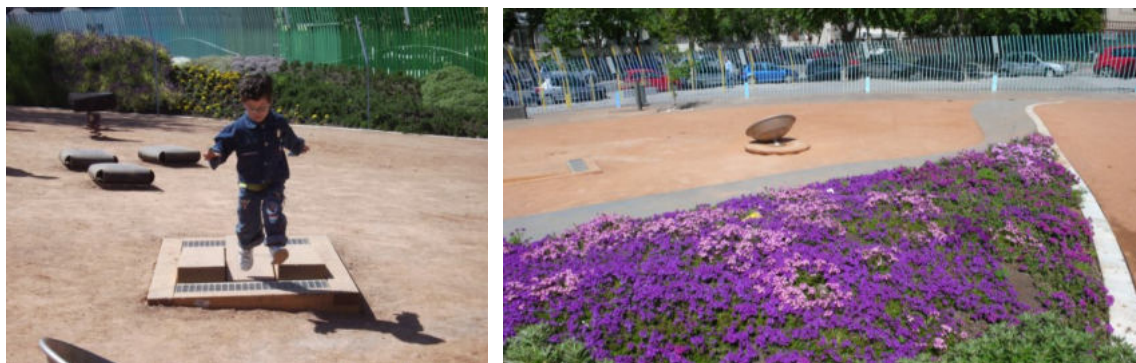


Figure 1 and 2.

Parque Infantil (Granada), Año.2006

Arquitectos: Woolf & del Corral Paisajistas: Ana Ibáñez. Jorge Asencio

Successful designs depend largely on understanding the conditions of the area in question, and how these will interact with the facilities of the future recreation area. The design and development of the recreation area must result from the study and analysis of the local environment, with a focus on physical features, social context, and particularly, the involvement of future users. In this sense, involving the community is a good first step towards success. In the case of the abovementioned playground, the neighbourhood association participated in the design, and was sensitive to the positive psychological effects associated with colours on the elderly people that use it frequently due to its central location and accessibility.

Playgrounds are the result of justifying the use of spaces in modern society. The allocation of play areas forms part of broader urban land use management, which traditionally sought to organise land into specific areas with certain functional identities. However, these actions have proved both successful and unsuccessful.

The aim of this project is to analyse the course of action to design and create spaces which are sustainable, safe, self-built, dynamic, and in tune with the identity of playing in small urban spaces.

1. The history of playgrounds

Most children born from the 20th century onwards have enjoyed playing in certain play spaces, however, this was not always the case. Prior to the 19th century, specific children's play areas simply did not exist.

In the early years, so-called *Sand Gardens* were created in Germany, in 1885, and the first children’s playgrounds appeared in Boston, USA, in 1886. However, it was not until the 20th century that *recreation spaces* started to become a common sight in public areas.

“The child-saving movement of the 1800s helped advance the play and playground movements searching for better community opportunities for healthy play and recreation for children. What began in 1821 with an outdoor gymnasium was expanded upon much later in 1887 with the sand gardens of Boston” (Frost, 2010, p. 108).

Along with industrialisation came an increased interest in the well-being of people. As a result, children’s playgrounds were designed with the purpose of improving quality of life in areas suffering from overcrowding, poor living conditions and social segregation. In this way, children were kept away from the dangerous streets and could improved their physical health and social skills, while also experiencing the joy of playing.

In 1906, the *Playground Association of America* was founded in order to promote the creation of children’s play spaces. It established guidelines for the design, construction, maintenance, use and activities to be carried out in these areas. A number of rules and regulations were drafted for the construction of children’s playgrounds in the USA. As Butler (1965) explains, these principles were fundamental for design and development:

“PAA's guiding principles were to assist cities in customizing a play and recreation plan for their local needs, develop the local leadership for sustained improvements, and to first improve existing playgrounds before establishing new play spaces. They were first concerned with quality programs and leadership more than with widespread quantity of playgrounds” (Butler, 1965, p. 57).

Early playgrounds were built with galvanised steel tubes, vertical and horizontal elements, ladders and chains; designs that by modern standards would be deemed unsafe by the Consumer Product Safety Commission. Therefore, as these initial structures gradually fell into disrepair, they were replaced with new designs and materials.

The new play spaces incorporated natural materials, concrete, wood and plastic, and nowadays, a wide range of natural and artificial materials are used. Senda (1992) states that the layout, design and use of materials in playscapes are structured in a certain way:

“The relationship between play structures and open space in amusement grounds and playgrounds will greatly affect the patterns and development of children's play in

them. [...] The play structures in such cases tend to be single-function structures such as slides, swings, and jungle gyms. In terms of the circular play system, there should also be trees and vegetation around the open space for children to hide in. The play structures in such places should also include something in the nature of a play wall. In the case of a amusement ground with a play structure in the middle, the nature of that play structure is of importance” (Senda, 1992, p. 93).

It is considered that an ideal play area should contain sections for boys and girls, spaces for physical activity, areas of garden, etc. There is also a more experimental current trend with a focus on integrating interactive sound and light elements into playgrounds.

In *The Evolution of American Playgrounds*, Joe Frost (2012) from the University of Texas presents his research into the historical evolution of public play spaces in the USA. The study provides a wealth of documentation and research on the subject, and serves as a guide to conduct a more detailed analysis of American playgrounds.

Below, we present a chronological summary of the history of children’s playgrounds together with explanations of the physical features of each time period:

- 1880–1890: Development of *Sand Gardens*, designed as boxes of sand in specific play areas situated near buildings. The first *Sand Garden* was built in Boston in 1887.
- 1900–1920: Typified by *Model Playgrounds*, featuring large-scale structures made with steel tubing, roundabouts and other spinning contraptions.
- During the Great Depression in the USA and the post-war period in Europe, the development of children’s games and play areas was suspended due to other more pressing matters of urgency.
- Subsequent years saw the design and introduction of *Adventure* or *Junk Playgrounds*. These spaces were designed for adventure games, exploring caves, landscapes, urban elements, and often made use of recycled building materials.
- 1950–1970: Development of *Novelty Playgrounds*, taking the form of spaceships, rockets, slides, animals, elaborate tunnels and metal shapes.
- 1970–1980: Arrival of *Standardised Playgrounds*, featuring hard plastic elements with rounded edges in response to health and safety concerns.
- 1980–present day: Emergence of imaginative, accessible and interactive *Modern Playgrounds*. These play spaces boast rubber chip safety flooring and a wide range of other materials and elements.

The earliest play areas were not equipped with the today's modern elements, namely, rounded edges, moulded plastic, soft ground covering. These modern features are all designed to prevent injury, but also to inspire children to use their imagination and creativity.

Due to modern-day health and safety regulations, playgrounds from the past are no longer suitable for use. Hence, they are virtually impossible to update, restore or preserve, and generally enjoy relatively short life spans.

However, although urban playground equipment has largely been replaced over the years, the essence of these old relics can still be perceived. This suggests that playgrounds are more than just mere collections of equipment. In fact, their positioning and design demonstrate the original objectives that led to their creation: humanitarian reasons, school activities, community development, planning; all of which help us to understand the cultural context.

The value of recreation areas is determined by their physical setting. They were healthy spaces for inhabitants of cities and metropolitan areas; safe meeting places for children and adults alike. From their inception, children's playgrounds have been meeting places fostering intergenerational communication. One argument for the preservation of such spaces is that they hold an important emotional importance for communities, in the form of memories and experiences, which make up the cultural history of a neighbourhood.

Among the numerous intrinsic values of playing, authors Ruiz and Abad (2011) claim that the possibilities that symbolic play offers children are already part of the child's nature:

“Normally, we turn to the ‘as-if’ to describe the situation that is triggered in symbolic play, although the latter is often accompanied by the ‘just because’, namely, playing for the pleasure of playing. In this situation, the child takes on the role of ‘the other’, putting him/herself in ‘the place of’, and creates situations that do not distinguish between different types of play, while enjoying making invisible connections between his/her own body and the aforementioned elements, such as objects and space as mediators” (Ruiz & Abad, 2011, p. 20).

2. The aims and objectives of the research

Our research aim is based on an analysis of recreation spaces designed after the 19th century as new play area models within the urban fabric, as well as other contemporary projects linked with playgrounds. Therefore, it is essential to establish a series of guidelines for the design elements that we consider fundamental for the ideal playground:

- The quality of an *Adventure Playground* is demonstrated by its continuous development and unfinished design; a “*terrain vague*” that facilitates different ideas and concepts of recreation and play for children.
- The natural pace and rhythm of children must be respected, and adults should adapt accordingly, in order to positively encourage the development of their skills. It is essential for children to experiment with their immediate environment through play activities. Therefore, they require a space where they can spend time and play without the restrictions of an adult.
- The play space should incite curiosity, ingenuity and experimentation, helping children to become motivated, alert and critical individuals.
- Children should acquire basic principles of architecture so that they can become well-informed users, with a critical judgement about their immediate environment.
- Children should be encouraged to study, interpret and comprehend their surrounding urban environment. It is important for society to have an understanding of the environment and setting of the playground, as well as its architecture, and also how the city can integrate with public spaces.
- Multidisciplinary and group activities should be created with the purpose of sharing experiences and ideas from the perspective of architecture, city planning, design, art installations and temporary art interventions.
- We must strive to educate through the medium of art and the concept of architecture forming a part of a whole, in order to foster ingenuity, creativity, and artistic expression. Architecture demonstrates an understanding of space and draws our attention to specific forms and shapes.
- We must develop new urban strategies and elements such as playgrounds, school trips, etc., which help to develop a child’s personal autonomy, growth and integration in society.
- It is crucial to offer a vision of urban design while respecting the ideas of each child, by taking into account their opinions, needs and requirements, and paying close attention to accessibility and integration.

3. Justification

Play has an important role in childhood development as it has the potential to foster creativity, communication, creation of identity and integration in multicultural groups, not to mention the benefits of playing for the pleasure of playing.

In this respect, Huizinga (1972) explains that the action of playing transmits the cultural concepts that are established through the meanings that make up our presence and identity in the world:

“Play, understood as a common homeland, reveals itself to us as the Pangaea of all culture and the origin of all of humankind’s doing, which is nothing more than playing” (Huizinga, 1972, p. 7).

As previously mentioned, due to municipal management and health and safety requirements, current play spaces are usually very uniform in terms of structure and materials.

The principle idea is to raise awareness and generate interest in incorporating creative elements, the essence of the setting, and the participation of children, in the design and development of the playground. One concern is that currently there is clear design trend that favours safe play spaces that isolate children, and which are either unconsciously accepted or rejected by the users. These spaces offer no opportunity for shared experiences with adults, as the latter are usually relegated to the position of spectators while the children play.

In this analysis, it is important to remember the origins of playgrounds both in the USA and Europe. A differentiation must be made between the recreation spaces designed to prevent crime by providing youths and marginalised groups with a setting for social interaction, many of which are located in the USA, and the spaces created by citizens in Europe to occupy war-torn parts of cities with the hope of improving their environment, offering their children a better childhood, and producing aesthetically beautiful neighbourhoods.

4. Innovative proposals for playgrounds

Playgrounds have experienced great change in recent decades. The concept of recreation spaces is relatively modern, and even after the Second World War, the only places available for children to have fun and play were plots of open flat land. These spaces were not designed

to be safe environments, and children would improvise games with any objects they could find. Essentially, these sites were usually waste ground, which were highly unsuitable for children.

For this reason, we have chosen playgrounds from the post-Second World War period until present day to study their evolution in terms of equipment and the new ludic discourse that they propose. Prior to this period, play spaces were uncommon, yet a small number did exist in *squares* and *streets*. However, the growth of cities and the introduction of cars soon took over these areas; places that Tonucci (Fratto) encourages us to take back.

As Sosoaga (2004) states, the way of playing has changed considerably due to the changes and crisis experienced by traditional games:

“The changes and transformations that take place in the adult world with the transition of a traditional society to an industrial one are reflected in the world of children. Of course, these transformations also affect the universe of beliefs, convictions and rituals that underlie many traditional games; many of these will become void of meaning, some will fall into disuse, others will remain and adapt to the new circumstances” (Sosoaga, 2004, p. 137).

Parques de Aldo Van Eyck

Despite their reduced size, Aldo van Eyck’s playgrounds were his most important architectural contribution. He discovered a humanist alternative to functional modernism which was seen as the new trend in architecture. He designed and developed an innovative post-war urban design model, which in the 1960s received the name of *incremental strategy*. This design model met the needs of citizens, improving and transforming the possibilities offered by different sites. He tried to breathe new life into parts the city that had been abandoned after the war, turning them into spaces for everyday use and play.

Aldo van Eyck revolutionised the concept of urban regeneration in terms of large-scale town planning and design, which, until this point in time, had largely ignored the numerous plots of land that existed between buildings. The positioning of these dedicated recreation spaces was not established by means of a specially designed city plan, but rather responded to the concerns and needs of the local inhabitants, who were involved in the regeneration and improvement of their immediate environment.

Furthermore, Aldo van Eyck was the first person to propose an alternative vision to the earlier children’s play area movement. During the post-war reconstruction process in

Amsterdam, the Dutch architect conceived a new way to reconsider the city and make use of vacant plots of land that had appeared due to bombing. Rather than erecting new buildings, these sites would become the first modern children’s playgrounds as we know them today, featuring swings, metal bars and bridges. The architect focused on the people who would actually use the playground, namely, the children; something that had not been considered up until this point.



Figure 3 and 4.
Laurierstraat: Centre of Amsterdam. Playground, 1956.
Dijkstraat: Centre of Amsterdam. Playground, 1954.
Aldo Van Eyck²

According to McCarter (2015), the recovery process of the city of Amsterdam following the war was fundamental because it brought about a sense of motivation among the inhabitants. This idea was documented by the architect Aldo Van Eyck through the photographs that he took of his city:

“Perhaps the most challenging playground designs were those for the residual spaces between buildings, and here the “before” and “after” photographs of Van Eyck’s designs are simply astonishing. The playground at Dijkstraat, built in 1954, was located in the 25 – meter – long, 10 – meter wide site of a house that had been demolished during the war, between three and four story buildings in the center of Amsterdam. [...] Despite their only existing on the ground plane, the modest, minimal elements of Van Eyck’s design charged this enclosed space with remarkable dynamic energy” (McCarter, 2015, pp. 45–47).

² <http://www.architektur fuer kinder.ch/index.php?/pioniere/aldo-van-eyck/>

Recreation parks were built in many city centres, located in avenues, squares, gardens and other specific places. Modern children’s playgrounds feature safe, padded structures, however, decades after their introduction, most still contain the same structural elements proposed by Aldo van Eyck’s designs, namely, bridges, slides and swings. It is important that children are not only provided with suitable and safe equipment, but also that their creativity is stimulated through symbolic play, as this is an inherent part of children’s nature. In this respect, Vigotsky (1995) explains the associations that children make with conventional objects:

“It is the movements and gestures of the child that assign a purpose to the corresponding object; giving it meaning. All symbolic representational activity is full of gesture indicators. For children, a stick can be turned into a horse when placed between their legs, and they can use a gesture to identify it as a horse at any given moment” (Vigotsky, 1995, pp. 187–188).

Many designers have incorporated the idea of scale and proportion to create amazingly beautiful playgrounds to transmit to children the perception of space. Worthy of mention are the fun and somewhat bizarre works by the Danish group *Monstrum*, and the life-size versions of figures from children’s literature, such as, *Parque Gulliver* (Valencia).



Figure 5.
Brumleby, 1997. Monstrum. Ole Barslund Nielsen and Christian Jensen. Denmark.³

³ <http://www.monstrum.dk/en/projects/brumlebyen#map>

Kids Castle. Doylestown. Pensilvania

The aesthetic of this castle creates the feeling of being inside a story, in which children can pretend to be princes, princesses and dragons. The *Kids Castle*, located in Doylestown Central Park, is a wooden structure with eight different levels, designed by children from the neighbourhood through a competition in 1996.

In 1997, a municipal park committee was formed, comprising residents and children of the local community. The committee met with the architect, Bob Leathers, from Ithaca (New York), to work on the design for the children’s playground. Several volunteers and sponsors joined forces to turn the concept of the *Kids Castle* into a reality. The committee raised money and obtained tools, building materials, tents, trailers, food and a team of people to look after the children. The park was built in just twelve days. Young and old volunteers alike joined forces, working collaboratively with experts to bring life to the children’s dream.

“When play invades one’s life, it brings about change: it offers discontinuity and accelerates time. Play charges history from an exterior position which is not utopian nor spatial, but rather temporary; a future or a regenerative past” (Agamben, 2007, p. 76).

Clemyjontri Park. Fairfax Country. Virginia

Clemyjontri Park boasts an innovative, large-scale and bright-coloured design. This structure was specifically designed for children with physical, sensory and developmental disabilities. This is a space where children can play together, no matter their differences. In this playground, children who use wheelchairs, walking frames, and other orthopaedic aids, or who have developmental disabilities, can have fun exploring and playing.



Figures 6 and 7.
Clemyjontri Park. Fairfax (Virginia), 2006. Designer: Grace Fielder.⁴

⁴ <http://landscapeonline.com/research/article/14030>



Figures 8 and 9.

Clemyjontri Park, Fairfax (Virginia), 2006. Diseñadora: Grace Fielder⁵

In addition, it has disabled access: ramps, swings with high back supports, arm rests and other special safety features. The rubber flooring allows for wheelchair users to move around easily.

This barrier-free zone allows for easy access and is designed to develop children's senses. There is a roundabout, a picnic pavilion, and an easy-to-access car park just a short distance from the playground.

Imagination Playground

The *Imagination Playground* can be erected anywhere, since it comprises foam pieces that can be used in water or sand. Children are encouraged to stretch their imagination and explore infinite possibilities to create their own play spaces.

⁵ <http://www.fairfaxcounty.gov/parks/clemyjontri>



Figures 10 and 11.

Imagination Playground.

**Exhibition: *Play Work Build*. National Building Museum. Washington DC, USA.
Rockwell Group. Photography: Kevin Allen.⁶**

According to Parellada (2005), there are two related concepts: the imagination and motor skill expression:

“The imagination is that which we construct unconsciously through the actions we make and the experiences that we have in our relational context from a very early age. In a manner of speaking, the imagination develops through the actions of the child, while also becoming one of the most meaningful driving forces of this action. The body is the depositary and also expression of this double interaction” (Parellada, 2005, p. 19).

Traditional children’s play elements are usually fixed structures, such as, slides, climbing frames and seesaws, which focus on motor skill development. The *Imaginary Playground* is composed of “*loose pieces*” that the children use to transform their environment into their own personal play space.

There is a wide variety of elements: cubes, bricks, curved objects and cylinders. Children can fit these individual parts together in different ways to create dynamic, modifiable structures.

Parque Gulliver. Jardín del Turia Valencia

Parque Gulliver is located in the old Turia riverbed, near to the *Ciudad de las Ciencias* (City of Arts and Science) designed by Santiago Calatrava. The park, opened in 1990, was conceived with a project commissioned by the city hall to the architect, Rafael Rivera, designer, Sento Llobel, and the expert in the traditional Valencian *Fallas* festival, Manuel

⁶ http://www.huffingtonpost.com/jamie-davis-smith/national-building-museum_b_2199317.html

Martín. Today, this innovative space continues to inspire children with the slides that form the protagonist of *Gulliver's Travels* by Jonathan Swift. Children climb on top of this 70 metre giant by means of ramps and stairs, only to descend on slides, recreating the scene from Swift's story when Gulliver arrives in Lilliput and is captured by its inhabitants.

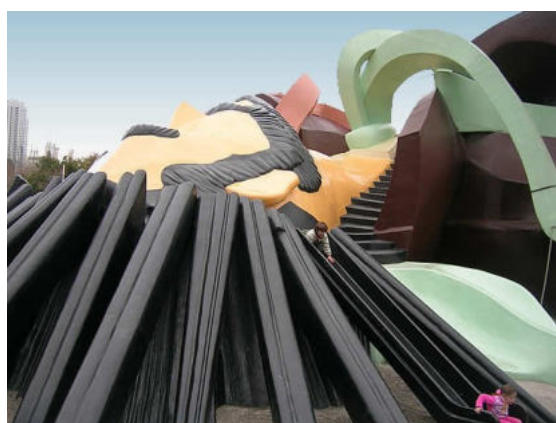
The life-size version of Gulliver puts the user in the shoes of the Lilliputians from the story when they clamber on top of the giant. In terms of play, climbing is a powerful activity for children, as it develops their depth and size perception.



Figure. 12.

Parque Gulliver. Jardín del Turia Valencia, 1990.

Artista fallero: Manuel Martín. Arquitecto: Rafael Rivera. Diseño: Sento Llobell.⁷



Figures 13 and 14.

Parque Gulliver. Jardín del Turia Valencia, 1990. Artista fallero: Manolo Martín. Arquitecto: Rafael Rivera. Diseño: Sento Llobell.⁸

⁷ <http://www.turialife.com/gulliver-valencia/>

⁸ <http://www.web-valencia.com/Valencia-Gulliver-fotos.htm>

Toshiko Horiuchi Macadam Playgrounds

This Japanese-Canadian artist is known for her innovative and creative playground designs. Born in 1940, she specialises in textile art, using traditional techniques, such as crochet, knitting and knot making. She creates seemingly weightless spaces with brightly-coloured net-like structures where children and adults move around freely.

According to the artist, her first pieces were intended to be works of art. However, during an exhibition in Rome, upon witnessing a group of children climbing over work, she immediately visualised the structure’s potential ludic application. In her playgrounds, children play and run around, dodging rubber balls and other shapes that are suspended in air from the coloured fabric. In addition to her textile playgrounds in Hakone Open Air Museum (Japan) and the Takino Suzuran National Park (Korea), her first European offering can be found in Zaragoza (Spain).

As Solomon (2014) states, MacAdam was looking for a new way to create and develop her works of art. She therefore studied the way in which the children played in Tokyo and also the construction of recreation spaces in open spaces with the purpose of encouraging children’s freedom to play:

“MacAdam, who had been searching for a way to create a human connection within her art, saw that designing for kids would unite a piece made by hand with actual physical activity. Intrigued by a new way to consider her own art, she set out with students to investigate how and where children play. Looking at Tokyo in the early 1970s, she saw that kids were cooped up in apartments, with few opportunities to be outside. It was a harsh reality that differed from the freedom she had growing up in Japan after World War II.” (Solomon, 2014, p. 63)



Figures 15 and 16.

Hakone Open Air Museum, Hakone, Japan (2009). Toshiko Horiuchi MacAdam⁹

⁹ http://netplayworks.com/NetPlayWorks/Projects/Pages/Hakone_Open_Air_Museum.html



Figures 17 and 18.
Hakone Open Air Museum, Hakone, Japan (2009). Toshiko Horiuchi MacAdam.
Photos: Masaki Koizumi.¹⁰

Toshiko Horiuchi weaves each piece by hand creating visually stimulating spaces which encourage active play. They are extremely successful with people of all ages as they generate dynamic, constantly changing environments. Her company, Interplay Design & Manufacturing, designs and produces these spaces, all of which are totally unique but feature her highly-identifiable trademark style.

In addition, several imitations of her designs have been produced, with multi-coloured net-like structures leaning on and hugging trees across the globe. These pieces serve more as pieces of art, rather than play spaces, thereby paying homage to the artist's original creations situated in the urban environment.

On the other hand, the quality of materials and health and safety standards have greatly improved. Yet, it could be argued that aesthetics has suffered as health and safety issues have become the centre of focus, while structural beauty has all but been forgotten.



Figures 19 and 20.
Takino Suzuran National Park, Hokkaido, Japan (2000)
Toshiko Horiuchi MacAdam
Photos: Masaki Koizumi¹¹

¹⁰ http://netplayworks.com/NetPlayWorks/Projects/Pages/Hakone_Open_Air_Museum.html

Play is a fashionable word in urban planning, toy design and architecture, and is increasingly integrated into different disciplines of contemporary art, such as, interventions, installations and temporary art. Likewise, Gadamer (1991) affirms that in the relationship between play and art, the two elements interact like concepts or ideas that are linked:

“The essence of art and play as the same force where symbolic thought is converted into aesthetic thought. In this way, the representations that accompany play come and go; they are like the internal machinery of the playful soul of the child: movements, gestures, actions, constructions, sounds and drawings. The symbolic flow appears in play in a clear exercise of cultural engagement and immersion” (Gadamer, 1991).

Public spaces offer urban, cosmopolitan and rural inhabitants the possibility to create a space of reference. This resource demonstrates how cities consider playscapes to be important elements for city planning and as a source and creation of identity.

Children’s playgrounds are a relatively recent phenomenon that first appeared in cities in the 19th century, with the purpose of providing clean and safe environments for adults who worked in the city and their children. Since then, theories about play have gradually changed, reflecting the conditions that children and their parents experienced and urban design in general. Part of the aforementioned archive has been published under the name of *An Architecture of Play: A Survey of London's Adventure Playgrounds* by Nils Norman. This catalogue offers an insight into the creative processes involved and the evolution of these spaces, their successes and failures, and encourages us to consider new alternatives for future designs.

6. Description and analysis of research results

The examples presented in this project deal with art in its most complex forms, such as sculpture, painting, photography and gardens. Each discipline enriches our understanding by providing a distinct perspective of recreation spaces. They also offer innovative proposals for current children’s playgrounds.

Although each play space undergoes a complex development process, they are sometimes located in leftover areas of cities that need to be used.

¹¹ http://netplayworks.com/NetPlayWorks/Projects/Pages/Takino_Suzuran_National_Park.html#3

In many cases, these sites are located in city centres and their revitalisation can be successful due to a number of factors. For example, the involvement of citizens in the design and creation of the space is important as it reflects their community identity.

Another interesting aspect is that these spaces provide an opportunity for intergenerational interaction. Although sometimes certain resources must be generation-specific, it is equally important to have spaces that promote communication between generations and the active sharing of experiences.

Growing health and safety concerns regarding play areas have led to uniformity in the production of toys and play components by the large manufacturers. This trend means that the same equipment and play elements are found in different places; something that erroneously fails to properly consider the location and environment of the intended site.

One way to enrich the use of a playground is to use natural materials sourced from immediate environment, thereby reflecting the local identity in the design.

The concept of the modern children's playground should be interactive, purposeful, interdisciplinary and aesthetically beautiful, while offering a safe environment for the children that use it.

7. Conclusions and suggestions for implementation

The design and development of public children's playgrounds must consider the following fundamental ideas:

- Playgrounds are spaces for the different generations to enjoy in the public domain, and as such, they should respect the values of peace and harmony, thereby fostering child development through independent experimentation and play.
- They should respond to cultural manifestations of urban and cosmopolitan life, as well as being an expression of the community.
- Playgrounds should feature facilities and good accessibility for all types of disabled users, by means of sensory games and adapted equipment, while also meeting established health and safety requirements.
- They should foster playing and interaction in children, through different types of play elements: traditional toys, educational toys, sound, construction, instruments, design, electronics and technology, water, as well as other visual and interactive elements that encourage active participation.

However, it is important to highlight that the child does not necessarily require toys, but rather there is a need to strengthen the role of the educator in the representations of symbolic play that the child naturally initiates. Ruiz de Velasco (2006) clarifies the function of the educator in relation to this idea:

“We think that the function of the educator in relation to any activity of the child should be to permit, assist, observe, record, document and subsequently reflect upon the actions in order to make conclusions and give them meaning” (Ruiz de Velasco, 2006, p.10).

- Finally, the design should be sustainable and raise awareness about the natural environment among children though playing.

BIBLIOGRAPHY

- AAVV. (2014). *Playgrounds: Reinventar la plaza*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid: Siruela.
- AAVV. (2012). *Urban playground spaces*. Barcelona: Instituto Monsa Ediciones.
- AAVV. (2008). Aldo Van Eyck: the Playgrounds and the city. Rotterdam: Nai Publishers.
- AAVV. (1907). *The Playground. To promote normal wholesome play and public recreation*. Vol. VI. Nº 6. September 2012. The Playground Association of America. The Playground and Recreation Association of America.
- Agamben, G. (2007). *El país de los juguetes. Reflexiones sobre la historia del juego, En Agamben, Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires: Ed Adriana Hidalgo.
- Anderson, Linnea M. (2006). *The playground of today is the republic of tomorrow: Social reform and organized recreation in the USA, 1890-1930's. The encyclopaedia of informal education*. [online] <http://infed.org/mobi/social-reform-and-organized-recreation-in-the-usa/> [Accessed: 27th March 2016].
- Bejar, J. S. (2012). *Parques Infantiles: Integración paisajística del diseño*. En Paisajes Cartesianos, 29 de Mayo. [online] <https://paisajescartesianos.wordpress.com/2012/05/29/parques-infantiles-integracion-paisajistica-del-diseno/> [Accessed: 29th March 2016]
- Biondo, B. Solomon, S. and Hammond, D. (2014). *Once Upon a Playground: A Celebration of Classic American Playgrounds, 1920-1975*. Lebanon, NH: ForeEdge. University Press of New England (UPNE).

- Broto, C. (2012). *Nuevos Parques Infantiles: Planificación y diseño*. Barcelona: Links (Leading International Key Services).
- Butler, G. D. (1965). *Pioneers in Public Recreation*. Minneapolis, MN: Burgess Publishing Company.
- Chudacoff, H. P. (2007). *Children At Play*. New York: New York University Press.
- Diseño de la ciudad. Official Website. (2010). *Puntos de juego contemporáneos*. Vol. 72, 15 Febrero. [online] <http://www.disenodelaciudad.es/puntos-juego-contemporaneos/> [Accessed: 29th March 2016]
- Diseño de la ciudad. Official Website. (2010). *Proyectando parques infantiles para todos: las áreas de juegos inclusivas*. <http://www.disenodelaciudad.es/areas-juegos-inclusivas/> [Accessed: 29th March 2016]
- Elschenbroichel, D. (1979). *El juego de los niños. Estudios sobre la génesis de la infancia*. Bilbao: Zero zyx.
- Exley, P. and Exley, S. (2007). *Design For Kids*. Mulgrave: Images Publishing Dist Ac.
- Frost, J. (2012). *Evolution on American Playgrounds*. Journal: Scholarpedia. The peer-reviewed open-access encyclopedia. Volumen: 7. Issue: 12. [online] http://www.scholarpedia.org/article/Evolution_of_American_Playgrounds [Accessed: 27th March 2016]. [doi: 10.4249/scholarpedia.30423](https://doi.org/10.4249/scholarpedia.30423)
- Frost, J. L. (2010). *A History of Children's Play and Play Environments*. Toward a Contemporary Child-Saving Movement. New York: Routledge. [doi: 10.4324/9780203868652](https://doi.org/10.4324/9780203868652)
- Frost, J. L. Worthan, S. and Reifel, S. (2011). *Play and Child Development* (4th Edition). Londres: Pearson.
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós.
- Galindo, M. (2012). *Playground Design (Architecture in Focus)*. Salenstein: Braun.
- Gutman, M. and De Coninck, N. (2008). *Designing Modern Childhoods. History, Space, and the Material Culture of Children*. Series in Childhood Studies. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Emece Editores.
- Keeler, R. (2008). *Natural Playscapes, Creating Outdoor Play Environments for the Soul*. Redmond, WA: Exchange Press.
- Klanten, R. (2009). *Play All Day: Design for Children*. Berlin: Gestalten.

- Lanza, M. (2012) *Playborhood Manifesto. Playborhood: Turn Your Neighborhood into a Place for Play*. By Lanza. Menlo Park, California: Free Play Press.
- López de Sosa, A. (2004). *El juego: análisis y revisión bibliográfica*. Bizkaia: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- McCarter, R. (2015). *Aldo Van Eyck*. London: Yale University Press.
- Norman, N. (2003). *An Architecture of Play: A Survey of London's Adventure Playgrounds*. Playscapes. London: Four Corners Books.
- Ogata, F. (2013). *Designing the Creative Child: Playthings and Places in Midcentury America*. Architecture, Landscape, and American Culture Series. Minnesota: University of Minnesota Press. [doi: 10.5749/minnesota/9780816679607.001.0001](https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816679607.001.0001)
- O'Shea, K. (2013). *How We Came to Play: The History of Playgrounds*. National Trust for Historic Preservation. Washington, DC. [online]: <https://savingplaces.org/stories/how-we-came-to-play-the-history-of-playgrounds> [Accessed: 27th March 2016].
- Parellada, C. (2005). *Las constelaciones familiares: La psicoterapia sistémica de Bert Hellinger (hipótesis psicomotrices y educativas)*. Entre líneas, núm. 17. Febrero.
- Rojals, M. (2004). *Nuevo Diseño en parques infantiles*. México D.F: Links/Structure.
- Ruiz de Velasco, A. and Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.
- Ruiz de Velasco, A. (2006). *Del placer motórico al placer visual*. Aula de Infantil, Núm. 32 (julio-agosto).
- Senda, M. (1992). *Design of Children's Play Environments*. New York: McGraw-Hill.
- Sheail, J. (2010). *Nature's Spectacle. The World's First National Parks and Protected Places*. Earthscan: London. [doi: 10.4324/9780203495643](https://doi.org/10.4324/9780203495643)
- Smith, A. (2010). *Popular Mechanics on the Playground Beat*. Playgroundology. [online] < <https://playgroundology.wordpress.com/2010/12/10/popular-mechanics-on-the-playground-beat/> > [Accessed: 25th March 2016].
- Solomon, S. (2014). *The Science of Play: How to Build Playgrounds That Enhance Children's Development*. Lebanon, NH. University Press of New England.
- Solomon, S. (2010). *American Playgrounds: Revitalizing Community Space*. Hanover, NH: University Press of New England. Vol. 26, No. 2. Design Issues. [online]: http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/DESI_r_00008?journalCode=desi#.VrXLyBjy09Im [Accessed: 4th February 2016].
- Szököl, I.: *Key competences in educating teachers*. In: *Edukacja-Technika-Informacja*. Rzeszów : Wydawnictwo uniwersytetu Rzeszowskiego, 2015. évf. 1 (11) 2015, p. 249-253.

Szőkök, I.: *Quality management system in educational process*. In. Gómez Chova, L. – López Martínez, I. – Candel Torres, I. (eds.): 8th International Conference of Education, Research and Innovation. Seville (Spain) : IATED Academy, 2015. p. 7282-7285.

Szőkök, I.: *The Methods and the Ways of Pedagogical Evaluation*. In Hájková, E. – Hasilová, K. (eds.): XXXIII. International Coloquium on the Management of Educational Process. Brno : Univerzita obrany, Fakulta vojenského leadershipu, 2015, p. 22.

Tonucci, F. (2004). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Fundación German Sánchez Ruiperez.

Trachana, A. (2012). *Urbe Ludens. Ciudad y Territorio*. Madrid: Ministerio de la Vivienda.

Urtasun, A. Moraza, J. L. and González del Campo, J. (2011). *Homo Ludens. El artista frente al juego*. Navarra: Fundación Museo Jorge Oteiza.

Vigotsky, L. (1995). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. En: Obras escogidas, vol. III. Madrid: Visor.

Woolley, H., Armitage, M., Bishop, J., Curtis, M. and Ginsborg, J. (2006). Going Outside Together: Good Practice with Respect to the Inclusion of Disabled Children in Primary School Playgrounds. *Children's Geographies*. Oxford: Routledge. [doi: 10.1080/14733280601005666](https://doi.org/10.1080/14733280601005666)

Zeuler, R. M. (2013). *Lina do Bardi*. Londres: Yale University Press.

MENDÉNÉ LAJTAI KRISZTINA¹**A soproni többségi általános iskolák integrációs feltételrendszerének érvényesülése az intézményvezetők és pedagógusok attitűdje alapján**

Az integráció, inklúzió nem pusztán pedagógiai kérdés, hanem társadalompolitikai cél is. Az inklúzió az esélyegyenlőség társadalmi igényéből következett be. A méltányos oktatás célja, hogy mindenkit képességeihez mérten sikerhez juttasson. Megfogalmazódik az az igény, hogy minden gyermek, így a sajátos nevelési igényű gyermek is olyan iskolába járhasson, ahol az oktatásban egyenlő esélyekkel vehet részt, képességeihez, fejlődési üteméhez szabott oktatásban részesül, és olyan tudás birtokába kerülhet, mellyel az életben boldogulni tud. Az inkluzív iskola befogadó jellege feltételezi a pedagógusok felkészültségét, módszerek, szervezési formák sokszínűségét, tárgyi-személyi feltételek biztosítását. Ezek megléte teszi lehetővé az individuális pedagógia megvalósulását. A soproni általános iskolák integrációs gyakorlata, attitűdök vizsgálata, a feltételrendszer megvalósulása képezi a tanulmány fő gerincét.

Bevezetés

Az utóbbi két évtizedben jelentős változás tapasztalható az iskolai oktatás és nevelés társadalmi megítélésében, és az iránta megfogalmazott elvárásokban. Ezek az elvárások befolyásolják azokat az igényeket is, amelyek a pedagógusok munkájával és felkészültségével kapcsolatosak. Ezt a pedagógiai, gyógypedagógia megújulási folyamatot katalizálta a társadalomtudományok dinamikus változása. A fogyatékosok kategorizálásában elindult egy erőteljes differenciálódás, valamint a hozzájuk kapcsolódó többlétszolgáltatások iránti igény biztosításában. Napjainkban a szociális megközelítés nyer érvényességet, miszerint a fogyatékos ember nem pusztán biológiai, hanem társadalmi lény is, így nem a deficitre, hanem a gyermekben rejlő lehetőségekre kell koncentrálni, így fejlesztve segíteni a társadalmi beilleszkedését. Tehát az izolált oktatás-nevelés helyett olyan többségi általános iskolákra van szükség, ahol speciális szakemberek támogató munkájával a sajátos nevelési igényű gyermekek a többségi tanulókkal integrálva, együttműködve, aktív részvétellel, speciális igényeiknek megfelelően fejlődhetnek. Az ENSZ gyermekjogi egyezményének elfogadása megcélozta a gyermekek jólétének biztosítását, így az államokat aktív szerepvállalásra készítette, hogy a jogrendszerük harmonizációjával a gyermeki jogokat egységbe foglalják. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény óriási mérföldkő volt a végbemenő változások elindításában. Tény, hogy az

¹ Óvodapedagógus, gyógypedagógus, pedagógiatanár MA, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, lajtai.krisztina@gmail.com

oktatási rendszer, az iskolák minősége, szocializációs tevékenysége nagyban meghatározza a következő generációk értékrendjét, befolyásolja a társadalmi folyamatokat azon tekintetben, hogy a különböző társadalmi csoportok milyen eséllyel boldogulnak felnőttként az életben. Ebből következik, hogy az esélyteremtés legalapvetőbb eleme az oktatás. Ezért fontos, hogy milyen attitűd határozza meg az iskola légkörét, milyen feltételrendszer adott az oktatáshoz. Az integrációnak az oktatásban különösen jelentős szerepe van. Minél fiatalabb korban tapasztalja egy kisgyermek a világ sokszínűségét, olyan kisgyermekkel kerül kapcsolatba, akiknek az élete, lehetőségei jelentősen mások, mint a sajátja, később, felnőttként, annál nagyobb valószínűséggel fog nyitottan fordulni a különböző kisebbségi csoportokhoz tartozó embertársai felé. Az akadályozott, sérült gyermekek társadalmi integrációja az együttneveléssel kezdődik (Fischer, 2009). Több, mint húsz éve törvénybe iktatott elvárás az oktatási intézményektől az integrációs szemlélet és gyakorlat kialakítása. A tanulmány erre a kérdéskörre és az alábbi témákra fókuszál, miként működik ezek megvalósulása Sopronban, a többségi általános iskolák napi gyakorlatában, mik az előremozdító, és mik a hátráltató tényezők az integráció-inklúzió folyamatában. A soproni iskolaigazgatók, pedagógusok érvényesíteni tudják-e a törvény adta lehetőségeket a sajátos nevelési igényű gyermekek esélyegyenlőségének megteremtése érdekében? Az általános iskolák napi pedagógiai munkájában jellemzően érvényesül-e a differenciálás elve, ami az individuális pedagógia alapja?

A sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos terminológiai meghatározások

„*A fogyatékoság fogalmának legáltalánosabb jelentéstartalma a biológiai állapot megváltozása, a testi, idegrendszeri tulajdonságterületek körében fennálló visszafordíthatatlan sérülés, károsodás, defektus*” (Illyés, 2000, p. 25). A terminológia differenciálódása nyomán megjelent az *akadályozottság* fogalma, mely kevésbé megbélyegző elnevezés. Az akadályozottság a károsodást tükrözi, az adott személy által megélt hátrányt, az embernek mint társadalmi lénynek a szociális szerepekben bekövetkezett zavara, amely a személynek a környezetével való interakcióját, a környezetéhez való alkalmazkodását akadályozza, például az iskolai feladatvégzést, a társas kapcsolatokat, a szórakozást (Gordosné, 2004). A tudomány legújabb szemléletváltozása az érintett gyermekekkel kapcsolatban mindinkább a *speciális nevelési szükségletről/igényről* beszél. Azt a többletigényt tartja szem előtt, amit az iskolától vagy bármilyen más szolgáltatótól meg kell kapnia ahhoz, hogy az esélyegyenlősége biztosítható legyen. Régióta foglalkoztatja a szakembereket a sérült egyének hatékony fejlesztése, amely nem csupán pedagógiai feladat, hanem komplex, sokdimenziós, társadalmi, jogi, finanszírozási követke-

ményekkel járó elvárás. Először emberi jogi kérdésként merült fel. Nemzetközi szintre kitekintve, az ENSZ közgyűlése 1993-ban fogadta el a fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó szabályzatot. Ebben kimondják, hogy az államok biztosítsák integrált formában az egyenlő alap-, közép- és felsőfokú oktatási lehetőségeket a fogyatékkal élő gyermekek, fiatalok számára. Ezeket a törekvéseket részletezi az 1994-ben napvilágot látott Salamancai nyilatkozat. Az UNESCO által szervezett, Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásáról szóló világkonferencián megvitatták az „*Oktatás mindenkinek*” program megvalósításának lehetőségeit. A konferencia központi témája az integrált nevelés egy magasabb szintű formája, az inkluzív iskolai környezet kialakítása volt. Felszólítással fordultak a világ valamennyi kormányához, hogy foglalják törvénybe az inkluzív oktatás elvét, felvéve valamennyi gyermeket a többségi iskolába, kivéve, ha kényszerítő okok késztetnek az ettől eltérő lépésre (Csányi, 2000). A konferencia résztvevői elfogadták az SNI tanulók oktatásának alapelveiről, programjáról és gyakorlatáról szóló és a hozzá kapcsolódó „*Cselekvési Tervezet*”-et, mely célul tűzte ki az inkluzív oktatás feltételeinek megteremtéséhez szükséges oktatási reformok megvalósítását. 2003-ban az Európai Tanács Fogyatékosügyei Kongresszusa madridi nyilatkozatában megfogalmazta, hogy egy befogadó társadalom alapja a diszkriminációmentességgel párosuló pozitív cselekvés, ugyanakkor egy akcióterv kidolgozására tett javaslatot. Ez az akcióterv 2006–2015 közötti időszakra vonatkozó szabályozási keretdokumentum, melynek középpontjában a fogyatékos személyek teljes körű társadalmi részvételének megteremtése áll. Hazánkban a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX., többször módosított törvény nyitott zöld utat ennek a még viszonylag új oktatásszervezési formának. A jelenleg hatályban lévő 2011. évi CXCV. kt. 47.§, meghatározza az SNI gyermek/tanuló jogait, hogy a különleges bánásmódnak megfelelő ellátást a szakértői bizottság véleményében foglaltak szerint biztosítani kell. Meghatározza továbbá a nevelésük-oktatásukhoz szükséges tárgyi, személyi feltételeket, beleértve a segítő szakemberek közreműködését, mely a pedagógiai célú rehabilitációt, rehabilitációt biztosítja.

Az integrált nevelés a pedagógiában a fogyatékos és nem fogyatékos egyének közös élet- és tanulási térben történő együttnevelését, tanítását, képzését jelenti, mindannyiuk fejlődési lehetőségeinek optimalizálódása céljából (Réthyné, 2002). Ha arra gondolunk, hogy az emberek különböző minőségekben, különböző képességekkel vesznek részt a társadalomban, abszolút „normális” különbözőnek, másnak lenni. A sajátos nevelési igény elfogadása tehát az esélyegyenlőség kontextusában válik fontossá. Az integráció ugyan elfogadja a tényt, hogy SNI gyermeket is oktatnak-nevelnek az iskolában, de a szemléletükön nem sokat változtatnak.

Mivel a befogadó attitűd nélkül nem lehet integrációról beszélni, ezért a tanulmányban az integráció kifejezést befogadói értelemben fogom használni.

Az *inklúzió (befogadás)* az integráció magasabb szintű megnyilvánulási formája. Míg az integráció estében az a cél, hogy minél több SNI gyermeket neveljenek együtt kortársaikkal, az inklúzió fogalma ennél sokkal árnyaltabb: a célja, hogy szinte valamennyi gyermek a lakóhelyéhez közel eső iskolában tanulhasson (Papp, 2004). A befogadó intézmény hatékony iskolává igyekszik válni minden gyermek, így a speciális nevelési szükségletű gyermek számára is. Az inkluzív iskola befogadó szemléletű, a pedagógusok felkészültsége, a tanítási programok, a szervezési formák, a tárgyi feltételek biztosítása révén alkalmazkodik a gyermekek eltérő szükségleteihez, tanulási stílusához, üteméhez, biztosítva a nevelési lehetőségek igazságosságát. Az inklúziót egy alapvető, általános, gyermekközpontú pedagógia alapozza meg, mely minden gyermeket, fiatal szociális kirekesztettség nélkül képes tanítani (Réthyné, 2002). Az inkluzív pedagógia egy iskolai átalakulási reformként értelmezhető, amelynek eredményeként az iskola alkalmassá válik minden egyes gyermek nevelési szükségletének teljes körű kielégítésére (Papp, 2004). A pedagógiai szakirodalomban az inkluzív nevelés legfontosabb alapelvei és pedagógiai feltételei: a normalizáció elve, terápiás alkalmazások az oktatásban, differenciáló, individualizáló oktatás, kooperatív tanulási eljárások, kompetencia-transzfer. Ezen elvek és feltételek meglétét vizsgálta a kutatás.

Meg kell említeni az *Inklúziós index iskolafejlesztési program* fogalmát (Booth–Ainscow, 2009), mely olyan iskolai önértékelési rendszert tartalmaz, amely megalapozza az iskolafejlesztést, ugyanakkor meghatározza a fejlesztés menetét is. Az index, mint önértékelési indikátorrendszer, az inklúzió szempontrendszerét foglalja össze, több hazai és külföldi előzményre visszatekintve. Ezek olyan inkluzív nevelést megragadó szempontsorok, amelynek alapja az inklúzió minőségként történő értelmezése. A fő célja annak a meghatározása, hogy hol tart jelenleg az iskola a befogadás folyamatában, és hogyan csökkentheti az ezt akadályozó tényezőket. Az inklúziós index gyakorlatias megközelítése programszerűen is meghatározza, hogy mit jelent az „inklúzió a nevelésben”.

Pedagógusi attitűd

Az integráció alapja egy reformfolyamat, amely az iskolai gyakorlat humanizációját, demokratikus működését kívánja elérni az empátia, szabad kommunikáció, kooperáció, aktivitás, életszerűség érvényesülésével. Az egész intézménynek fel kell vállalnia, (a vezetéstől a tanterületen keresztül a technikai dolgozókig) az attitűd formálását, mert csak akkor valósulhat meg az együttműködés, amely lehetővé teszi, hogy az iskola alkalmassá váljon a normáktól eltérő sajátos nevelési szükségletű tanulókkal történő bánásmódra. Az integráció kulcsfontosságú szereplője a befogadó pedagógus, akinek egyrészt szakmai, másrészt személyiségbeli követelményeknek kell megfelelnie a siker érdekében. *„A pedagógusnak mindenképpen szem előtt kell tartania, hogy az osztály/csoport számára ő az egyik legfontosabb referenciaszemély, tehát viselkedésével, a fogyatékos gyermekhez való hozzáállásával modellként szolgál a többi gyermek számára”* (Gaál, 2000, idézi Fischer 2009, p. 256). Néhány évtizede fokozatosan erősödik az az új megközelítés, melynek értelmében a gyermeket általánosan kell értékelni, erősségeit és pedagógiai szükségleteit kiemelve. Nem a benne rejlő hiányosságokat, hanem a környezetében fennálló akadályokat kell felismerni. A gyerek szükségleteire összpontosítva kell kialakítani az egyéni szintjéhez szükséges programot, és megteremteni a személyi és tárgyi feltételeket (Bánfalvy, 2008). A befogadó pedagógusok többsége számára nagy kihívást jelent a speciális szükségletű tanuló tanítása. A tanórai munka gördülékenysége és a sikeres pedagógiai munka érdekében a szakmai (elméleti és gyakorlati) kompetenciáit színesíteni, szélesíteni kell. Célszerű megismerni és alkalmazni a kooperatív tanítási-tanulási technikákat, továbbá a rugalmas tanulásszervezés-irányítás módszereit, amelyekkel a speciális szükségletű tanuló sikeresen és aktívan bevonható a tanulócsoport differenciált munkájába. A befogadó tanároknak szaktudásuk legjavát adva képessé kell válniuk a személyiség alapos és széleskörű megismerésére, az egyéni haladás tervezésére, a legkorszerűbb tanítási módszerek és eszközök alkalmazására. A magyar tanárok annak az interperszonális kompetenciának a meglétét látják a legfontosabbnak a nehezen nevelhető, hátrányos helyzetű, alulmotivált fiatalokat nevelő pedagógusokban, hogy képesek legyenek megteremteni az együttműködés és kölcsönös bizalom légkörét (Némethné, 2009).

Támogatási formák, feltételek biztosítása

Az SNI gyermekek integrációjának alapvető feltétele, hogy azt az érintettek akarják (Gaál, 2000). Ez a biztosítéka annak, hogy a segítő tényezők bárhol kialakíthatók. Az SNI tanuló szükségleteinek kielégítéséhez bizonyos szempontok érvényesítése segítséget nyújthat.

- *A finanszírozás kérdése:* A szakértői véleménnyel rendelkező sajátos nevelési szükségletű tanuló után az intézmény a központi költségvetésből, megemelt normatív költségvetési hozzájárulásban részesül, ami egyben azt is jelenti, hogy ebből kell fedezni a gyermek speciális nevelési szükségleteinek megfelelő teendőket.
- *Az osztálylétszám csökkentésével jár az SNI tanuló jelenléte,* mivel a fogyatékoság típusától függően egy tanuló 2 vagy 3 főnek tudható be.
- *Tárgyi feltételek:* a tanterem szempontjából kedvező, ha olyan termet biztosítanak, amelyben többféle kisebb tér kialakítására van lehetőség pl. a kiscsoportos munkához. Speciális taneszközök beszerzése szükség esetén, illetve a tananyaghoz kapcsolódó feladatok szintje, mennyisége, a rendelkezésre álló idő tanulói igényszínhez való alakítása. Megilletik a gyermeket speciális tantervek, tankönyvek. Bár Papp szerint az integratív pedagógia nem jelent a tanulók számára egyéni tantervet, hanem az egyénre szabott „individualizáltat” (Papp, 2004).
- *Személyi feltételek:* Integrált iskolai nevelés estén szakirányú végzettséggel rendelkező gyógypedagógust foglalkoztathat a fogadó intézmény (a közoktatási törvény szerint az EGYMI látja el a feladatot utazó gyógypedagógusi munkakörben), továbbá logopédus, pszichológus, konduktor, gyógytestnevelő bevonására van lehetőség. Pedagógiai asszisztens alkalmazható azokban az intézményekben, ahol meghatározott létszámot ér el a fogyatékos gyermekek jelenléte.
- Az iskolai foglalkozásokon túli pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs megsegítés is megilletik a speciális nevelési szükségletű gyermeket.
- A Kt. lehetőséget ad arra, hogy egyes tantárgyakból vagy tantárgyrészekből az igazgató mentesítheti az integrált speciális szükségletű tanulót az értékelés és minősítés alól, illetve szóveges értékelést kaphatnak 6. osztályfokig (Csányi, 2000).

Adaptív oktatás

Az adaptivitás jelentése: a differenciálás és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységesség együttes alkalmazása az oktatás-nevelés folyamatában (M. Nádasi, 2012). Hogyan nyújthat az oktatási intézmény valamennyi tanulója számára megfelelő, az egyén fejlődését biztosító ellátást? A pedagógia egyik válasza ezekre a kérdésekre a differenciálás, amelyet bizonyos megközelítésekben a jog is támogat, pl. a hátrányos megkülönböztetés tilalmával, a felzárkóztatás megszervezésének kötelezettségével. Az adaptív tanulásszervezés a tanulók közötti különbségeket elfogadja, és három alapvető szükségletre összpontosít:

Arra, hogy minden gyermek:

- tartozzék valahová, legyen fontos a közösség számára (kapcsolat);
- legyen képes megtenni olyasvalamit, ami értékes, hihessen magában (kompetencia);
- legyen önálló, tudja szabályozni cselekedeteit (autonómia).

Az adaptív tanulásszervezés kulcsa a tanító/tanár, akinek mindennapi pedagógiai tevékenysége során úgy kell megszervezni a munkáját, hogy figyelembe vegye a tanulók három alapszükségletét. Az adaptív tanulásszervezés a pedagógiai differenciálás olyan eszköze, amely a tanulói különbségek figyelembevételével, azok alapvető pszichikai szükségleteire épít.

A differenciálás szintjei (Gaál, 2000):

- differenciálás a segítségadásban;
- differenciálás a feladatok szintjén (lassabb tempójú haladásnál több idő biztosítása ugyanarra a feladatra);
- differenciálás a tevékenység szintjén, pl. használ-e eszközt, és milyent a feladatvégzés, vagy kötött, illetve választott tevékenység során;
- a szociális keretek szintjén (vannak, akik egyedül, és vannak, akik párosan, illetve csoportosan tanulnak eredményesen. A másik gyerek jó mintát, ösztönzést jelenthet.);
- differenciálás a tanulási stílus szerint (melyik területre támaszkodnak az eredményes tanulás tekintetében – vizuális, auditív vagy motoros terület, vagy ezek kombinációja);
- differenciálás a célok szintjén (az SNI tekintetében mérlegelni kell, mi az a minimális, de alkalmazható tudás, melyet egy-egy témakör határán el kell érniük, mire építhet a továbbiakban);

- differenciálás az értékelésben (az individuális tanulásszervezés esetében a tanulót önmagához mérjük fejlődésében). Ennek megfelelően a leíró, szöveges értékelés a legalkalmasabb.

A fent felvázolt elméleti háttér gyakorlati megvalósulását tárja fel a tanulmány.

A kutatás célja, hipotézisei

A kutatás célja információgyűjtés a soproni iskolákban megvalósuló, integrációval kapcsolatos tanulásszervezési módokról, a pedagógiai megsegítés működő formáiról, az egyéni differenciálás megvalósulásáról, továbbá arról, mennyire elterjedt az oktatásban az integratív/inkluzív pedagógia alkalmazása. Négy hipotézist állítottam fel, melyekben feltételeztem, hogy az SNI tanulók hatékony fejlesztésével kapcsolatban az iskolai dokumentumokban deklarált célok korrelálnak a feltételrendszer kialakításával, és ebben megegyezik az integrációban dolgozó pedagógusok és az intézményvezetés véleménye. Feltételeztem továbbá a pedagógusok SNI gyermekekhez való pozitív hozzáállását, és az egyéni szükségleteket figyelembe vevő oktatási módszerek alkalmazását a napi pedagógiai gyakorlatban, valamint a segítő szakemberek és pedagógusok hatékony közös munkáját a sikeres fejlesztés érdekében.

Alkalmazott módszer, vizsgálati minta

A vizsgálat 2015 szeptemberében készült, Sopron 7 általános iskolájában. Az összes igazgatói kérdőívre és 64 (integrációban dolgozó) pedagógusi kérdőívre kaptam választ. Az önálló empirikus kutatást önkitöltős kérdőíves módszerrel végeztem. Kétféle kérdőívet készítettem, egyet a soproni általános iskolák intézményvezetői, másikat az integrációban részt vevő pedagógusok számára. Likert típusú attitűdvizsgálati skálát alkalmaztam. A kikérdezettek 5 fokú skálán (1 – egyáltalán nem jellemző, 5 – nagyon jellemző) minősítést adtak aszerint, mi a véleményük az adott kérdésről, továbbá nyílt végű kérdésre válaszoltak.

A vizsgálat eredménye***1. Intézményvezetői kérdőív******1.1 Az SNI tanulókra vonatkozó adatok***

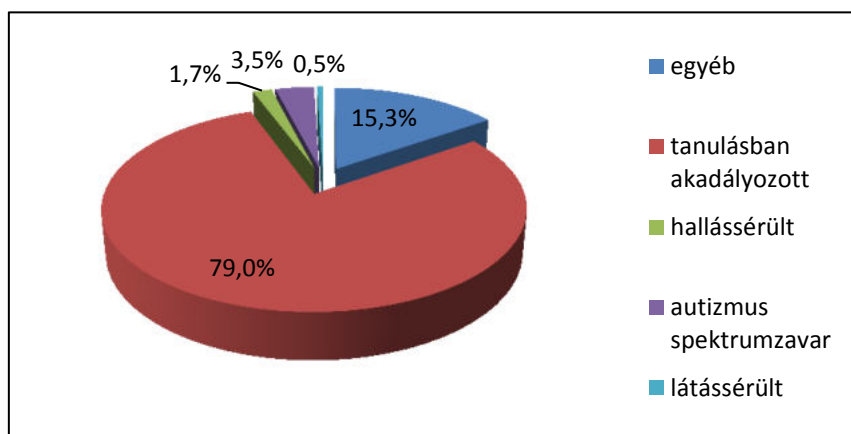
Az igazgatói kérdőívben a soproni többségi általános iskolák adataira voltam kíváncsi (tanulói létszám, SNI tanulók létszáma, valamint fogyatékoság szerinti megoszlásra) (1. táblázat).

<i>Összes tanuló</i>	<i>SNI tanuló</i>	<i>Százalék</i>
485	30	6%
435	5	1%
452	42	9%
654	20	3%
758	43	6%
790	16	2%
808	14	2%

1. táblázat: SNI tanulók százalékos megoszlása az összes tanulók létszámához viszonyítva

A fenti táblázat (1. táblázat) jól mutatja az egyes iskolákban integráltan tanuló gyerekek számát, mely százalékban kifejezve az össztanulók 1–9% közötti tartományában feleltethető meg. Átlagban 4,5%, mely – összevetve a Statisztikai Tükör által közölt, 2012/2013-as tanévre vonatkozó adatokkal – országos szinten az általános tantervű osztályokban nevelt sajátos nevelési igényű tanulók, az összes tanuló 6,9%-át teszik ki. Összevetve a Sopron városában integráltan tanulók adataival, közel 2,5%-os különbséget mutat (Statisztikai Tükör, 2013).

1.2 A sérültség típusa szerinti eloszlás



1. ábra. A sérültség típusa szerinti megoszlás

A vizsgált iskolákban (1. ábra), az SNI tanulók között a legnagyobb arányban (79%) a tanulásban akadályozott tanulókat integrálnak, ezt követi az egyéb kategória (15,3%) majd a hallássérült (1,7%), autizmus spektrumzavar (3,5%) és egy fő látássérült (0,5%) tanuló. Az egyéb kategóriában az intézményvezetők a figyelemzavart és a pszichés fejlődési zavart jelölték meg. A továbbiakban az integráció megjelenését vizsgáltam az iskolai dokumentumokban: 7 intézményből 6 deklarálja az SNI tanulók integrációját az Alapító okiratban, Pedagógiai programjában. Ez nyilvánvalóan a törvényi szabályozás hatására jelenik meg. Arra a kérdésre, *milyen mértékben tudják biztosítani az alábbi feltételeket az SNI tanulók számára?* 89%-ban a *szakirányú gyógypedagógust*, 71%-ban az *egyéni fejlesztési tervet*, 53%-ban *speciális segédeszközöket*, 42%-ban az *akadálymentes közlekedést* jelölték meg az intézményvezetők. Itt elsősorban a személyi feltételek megvalósulását látom biztosítottnak az SNI tanulók számára, a tárgyi feltételek biztosítása hiátust mutat, ami a finanszírozási kérdésekre világít rá.

1.3 Integrációval kapcsolatos fejlesztések

Arra a kérdésre: *történtek-e már az Önök intézményében olyan törekvések, amelyek az SNI gyermekek hatékonyabb integrációját célozzák meg?* 57% *nem*, 43% *igen* választ adott. Az igen válaszok jellege szerint 85%-ban pedagógus továbbképzések keretében, 33%-ban, pedig új módszerek, programok, pályázatok keretében. Ebben a kérdésben nem találtam megfelelést a hipotézissel. A soproni általános iskolákban az iskolai dokumentumokban foglaltak szerint a feltételek biztosítása az SNI tanulók részére csak részben (személyi feltételek) teljesül, az intézményfejlesztési feladatokban pedig döntően nem teljesül az esélyegyenlőség biztosítása.

2. Pedagógus-kérdőív

A pedagógusok számára összeállított, 22 zárt végű kérdést tematikusan csoportosítottam, és a válaszok attitűdmutatói átlagát vettem eredményül. A pedagógusok ötfokú skálán jelölték válaszaikat.

2.1 Az iskola nyitottsága

Az első kérdéscsoport a soproni általános iskolák nyitottságára vonatkozott az SNI tanulókkal irányában. Az integráció, illetve az inkluzív oktatás egyik legfontosabb tényezője, hogy minden gyermek a lakóhelyéhez legközelebb eső iskolában részesüljön egyéni szükségleteinek megfelelő minőségi oktatásban. A pedagógusok szemszögéből tekintve az intézmények nyitottságának kérdésében, az *inkább jellemző* (3,68-as mutatóval) attitűdöt jelölték, ami pozitív viszonyulásnak fogható fel. Egy befogadó iskolában nagyon fontos azon pedagógusi attitűd hangsúlytevése, hogy a tanulók elfogadják és megértsék a másságot, azt a tényt, hogy nem egyformák a képességeik, vannak, akiknek nagyobb erőfeszítést kell tenni ahhoz, hogy apróbb eredményt érjenek el egy-egy tantárgyból. Az ép gyermekek az integráció során megtapasztalhatják, hogy szükség van a segítségükre, támogatásukra, ezzel az ő érzelmi-erkölcsi fejlődésükre, empatisz készségeikre is pozitív hatást gyakorol, ha sérült gyermek jár a közösségbe (Fischer 2009).

2.2 Az iskola befogadó szemlélete

A második tematikus kérdéscsoportban, mely az *iskola közösségének elfogadó szemléletére vonatkozott*, a válaszok átlaga az *inkább jellemző* (3,56) tartomány felé mutat. Ezek a kérdések előre vetítik a későbbi társadalomba való beilleszkedés, együttélés lehetőségét, azt gondolom, hogy ez egy pozitívabb hozzáállás felé irányul ugyan, de van még mit tenniük a pedagógusoknak, hogy a tanulók a másságot az élet természetes velejárójaként tekintsék, és segítő attitűdöt alakítsanak ki diákjaikban. Ez az egyik legfontosabb érv az együttnevelés mellett.

2.3 Adaptív tanulásszervezés

Az adaptív tanulásszervezés alapállása, hogy a pedagógus a tanulók közötti különbségeket elfogadja, és a számukra megfelelő (kapcsolat – kompetencia – autonómia területén) egyéni fejlődést biztosítja. Ahhoz, hogy a pedagógus adaptívan tudjon igazodni az SNI tanulók szükségleteihez, és ezt az oktatás valamennyi aspektusában érvényesíteni tudja, tisztában kell lenni az érintett tanulók szükségleteivel. A harmadik kérdéscsoport az SNI tanulókra vonatkozó

tantervi követelmények ismeretére, a tanulásszervezés módszereire kérdezett. A kérdésvetéseket szerint átlagértékben a pedagógusok attitűdjé *a jellemző* (4,09-es mutatóval) irányba mutat, ami az adaptív oktatás megvalósulásának tendenciáit jelöli. Az integratív/ inkluzív pedagógia abból a feltételezésből indul ki, hogy a pedagógus, a tanulók sokféleségét szem előtt tartva, a tanulók együttműködésére építve szervezi meg a tanítás-tanulás folyamatát. Arra, hogy az oktatás individuális, egyénre szabott legyen, az adaptív pedagógia válasza a differenciálás. Ennek meg kell jelennie a tanulásszervezésben éppúgy, mint az értékelésben.

2.4 Differenciálás az oktatás során

A negyedik kérdéscsoportban arra kerestem a választ, hogy az egyéni differenciálás milyen mértékben valósul meg a soproni iskolák oktatási gyakorlatában. Milyen mértékben alkalmazzák a pedagógusok a kooperatív tanulási technikákat, az individuális oktatást és értékelést, a differenciált taneszközöket az integráció során. Az átlagértékeket tekintve a differenciálás kérdéskörében a válaszok a *jellemző* (3,91-es mutatóval) tartomány felé tendálnak. Ha megnézzük a Likert attitűdskálán való elmozdulást, mind a négy kérdéscsoport attitűdmutatója *a jellemző* tartomány felé mutat, tehát a hipotézist igazoltnak vélem, a kutatás adatai alátámasztják azt, hogy a soproni általános iskolák pedagógusaira a *pozitív attitűd jellemző* az integráció/inklúzió tényével, az SNI tanulók befogadásával kapcsolatban, és a napi tanítási gyakorlat során többnyire az egyéni szükségleteknek megfelelő oktatási, értékelési módszerek alkalmazására törekszenek.

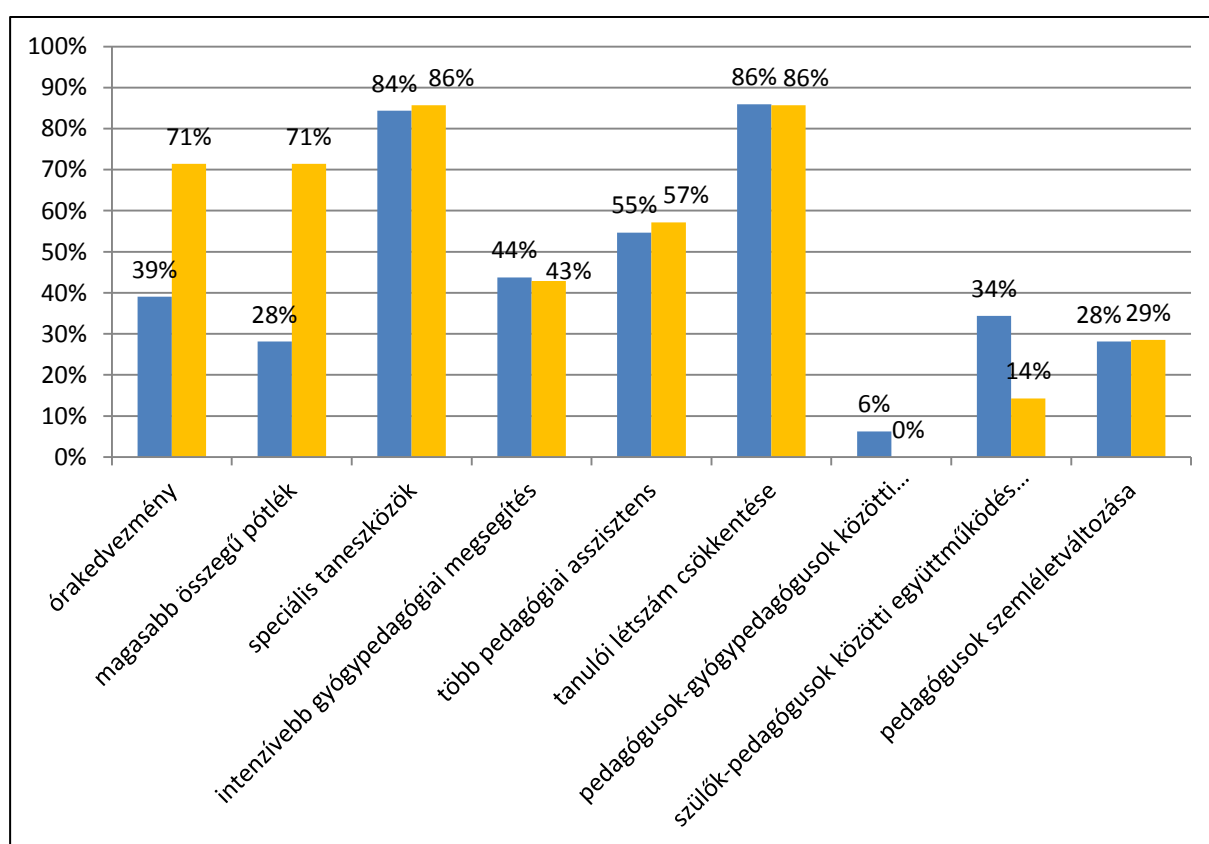
3. Szakmai együttműködés

Úgy vélem, hogy a speciális szakemberek értékes szakmai tudásukkal, tapasztalataikkal hatékonyan támogathatják a befogadó iskolákat képzési, oktatási vagy tanácsadó munkájukkal. A befogadó iskolában a gyógypedagógus szerepe megváltozik; a pedagógiai munka hatékonyságának elengedhetetlen tényezője, feltétele a speciális szakember segítő munkája. Ennek leginkább a kéttanáros modul felelne meg, ami még várat magára a gyakorlati megvalósulásban. A tematikus kérdéscsoportban a gyógypedagógusok-pedagógusok szakmai együttműködésének hatékonyságára, a rendszeres konzultáció gyakoriságára, a közös értékelés kialakításának lehetőségére kerestem a választ. A válaszok alapján a gyógypedagógusok órák után biztosítják a fejlesztést, a konzultáció és az értékelésben való együttgondolkodás megvalósulása átlagértékben (3,4-es) attitűdmutatóval *csak kismértékben jellemző*. A hipotézis tehát nem látszik igazoltnak, hogy a segítő szakemberek és a pedagógusok konzultáción alapuló, az ok-

tatásban partnerként megjelenő munkája előmozdítaná az SNI tanulók hatékony fejlesztését. Ennek oka további kutatási téma kiindulópontja lehet.

4. Az integráció személyi és tárgyi feltételei

A sikeres integrációnak megvannak a szükséges tárgyi és személyi feltételei. A kutatásban arra is kerestem a választ, hogy ezek közül melyiket mennyire tartják fontosnak az intézményvezetők és a pedagógusok, továbbá milyen mértékben egyezik a véleményük. Ugyanazt a kérdést tettem fel mindkét csoportnak: „*Ön szerint milyen feltételek segítenék a befogadó környezet megteremtését?*”



2. ábra. A pedagógusi és igazgatói vélemények a szükséges feltételrendszeréről

A diagram (2. ábra) kék oszlopa a pedagógusok, a sárga oszlop pedig az igazgatók véleményét tükrözi. Az eredmények jól mutatják, hogy a *tanulói létszám csökkentését* találják a legfontosabb feltételnek mind az igazgatók, mind a pedagógusok (86%); szignifikáns együttállást mutat mindkét csoport véleménye, ugyanúgy, mint a *speciális eszközök biztosításának* a feltétele (86%-84%). Ez azt jelenti, hogy az integrációban dolgozó pedagógusok igényelnék a speciális segédeszközök, taneszközök használatát a differenciálásban, mely megítélésem szerint a finanszírozás elégtelen voltára világít rá. Az igazgatók a harmadik helyen jelölték meg az

órakedvezmény, és a *magasabb összegű pótlék biztosítását* (71%). Itt különbözik a pedagógusok véleménye: az órakedvezményt 39%-uk, míg a magasabb pótléket csak 28%-uk igényelné. A pedagógusok 55%-a, a vezetők 57%-a tartja fontosnak a személyi feltételek közül a *több pedagógiai asszisztens* biztosítását, ezt követi 44%-al az *intenzívebb gyógypedagógiai segítség* szükségessége, melyet az igazgatók 43%-a ítél fontosnak. Alacsony százalékban jelölték mind a pedagógusok (28%), mind az igazgatók (29%) a *pedagógusok szemléletváltását*, ugyanúgy, mint a *pedagógusok-gyógypedagógusok közötti együttműködés* fontosságát. (6%-0%). Ez elgondolkodtató; úgy vélem, az integrációnak, a befogadóvá válásnak sarkalatos pontja a pedagógusok szemléletváltása és a szakmai együttműködés megvalósulása. Összevetve a válaszok százalékarányait, elmondható, hogy a feltevésem igazolást nyert, az integrációban dolgozó pedagógusok és intézményvezetők véleménye több ponton (speciális taneszközök, több pedagógiai asszisztens, osztálylétszám csökkentése, intenzívebb gyógypedagógiai segítség) megegyezik a szükséges feltételrendszerrel illetően.

A nyílt végű kérdésben, miszerint ismerik-e az inkluzív pedagógia gyakorlatát, csupán 27%-uk válaszolt *igennel*, 73%- *nemmel*. A vélemények közül kiragadok néhányat, ami a pozitív hozzáállást szemlélteti:

- *„Iránymutató minden iskola és pedagógus számára. Nyitott személyiséget feltételez és igényel. Iskolánk mottója az inkluzív oktatás jellemzőiből is sokat merít. Hitvallásunk: a gyermekközpontú, szeretetteljes légkörű, kultúráközvetítő-és teremtő, gyakorlat közeli, sajátos arculatú és nyitott iskola megteremtése.”*
- *„Hasznos, bár nagy létszámú osztályokban kevésbé hatékony, de nagyban elősegítheti az elfogadó iskolai közösség kialakítását, a gyermekek sikerélményhez juttatását a tanulás terén”*
- *„Véleményem szerint az inkluzív oktatásé a jövő. Nem csak SNI, BTM-es tanulók a sokfélék, hanem az osztályban mindegyik tanuló más-más. Akár személyiségét nézzük, akár munkatempóját, akár érdeklődését, akár képességeit. Az inkluzív oktatásban minden tanuló a saját képességeihez mértén vesz részt az oktatásban.”*
- *„Jónak tartom, mert így az SNI tanuló fejlődésére nagyobb az esély.”*
- *„Szép elképzelés, de jobban kellene igazítani hozzá a tényleges lehetőségeket és nem csak elviekben.”*
- *„Jónak tartom. Azt gondolom, mindenkinek meg kell adni az esélyt arra, hogy eltérő képességei ellenére is számára megfelelően tudjon fejlődni.”*
- *„Befogadó szemlélet. Minden tanuló részesüljön személyre szabottan a tudás, információk megszerzésében, jártasságok, képességek kibontásában...”*

- „*A speciális oktatást igénylő gyermekek számára fontos, hogy képességeik sokszínű közösségben fejlődjenek, a többségi diákok számára pedig fontos az elfogadás készségének a kialakítása, a másság elfogadása*”.

A pedagógusok a nyílt végű kérdésekben megfogalmazták, hogy egyértelműen pozitívnak ítélik az inkluzív oktatás gyakorlatát, és szükségesnek, sőt a jövő pedagógiai gyakorlatának tartják az egyenlő esélyek megteremtése érdekében, ám tisztán látják azt a tény is, hogy ehhez a szükséges feltételek megteremtése elengedhetetlen.

Összegzés

Magyarországon is egyre inkább elterjedt az inklúzió gondolata, a statisztika szerint egyre több SNI tanulót integrálnak, és ez a tény új kihívást jelent a többségi iskolák számára. Sok kétség merül fel az integrációról folytatott szakmai viták során. „*Az inkluzív pedagógia azt tűzi ki célul, hogy megváltoztassa az iskolai légkört és az iskolai gyakorlatot, hogy elősegítse az igazán befogadó modelleket, és végső soron elősegítse a tanulók tárgyi tudásának fejlődését, szociális kompetenciájuk, szociális készségeinek, attitűdjeinek megváltoztatását és a pozitív társas kapcsolatok kialakítását*” (Somorjai, 2008, p. 110). Az empirikus kutatás célja az volt, hogy feltárja azon összetevőket, hogyan nyújthat az SNI tanulók számára a többségi oktatási intézmény az egyén fejlődését megfelelő mértékben biztosító ellátást. A tapasztalatokat összevettem Fischer Gabriella *Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása* című tanulmányában leírt konklúzióval, ami korrelál a jelen kutatásával, miszerint „*a mintában szereplő [...] pedagógusok túlnyomó része elfogadja az integráció gondolatát, attitűdjük mind a sérült gyermekekkel, mind az együttneveléssel kapcsolatban alapvetően nyitott, befogadó, ám számos negatív benyomás miatt a gyakorlati megvalósítással kapcsolatban inkább szkeptikusak*” (Fischer, 2009, p. 268). Réthyné tanulmányában arra világít rá: szem előtt kell tartanunk, hogy sokféle és -fajta feltétel együttesen biztosíthatja csak az integráció teljes megvalósulását. Ez egy rögzös út, melynek az első lépése a még mindig frontális osztálymunkára építő, differenciálást nélkülöző oktatási gyakorlat megváltoztatása. Csak ezen módszertani változások realizálhatják az inklúzió gyakorlatát, amiről nem mondhat le egyetlen felelősen gondolkodó szakember sem, különben csupán vízió marad. Megállapítja, az integráció, az inkluzív oktatás mint folyamat a modellálás szintjén fokozatosan terjed, ezért a tudományos kutatásoknak és a gyakorlat hatásvizsgálatainak még szorosabban együtt kell működnie a jövőben. „*Tisztában*

kell ugyanis azzal lennünk, hogy az inklúzió tendencia jellegű lehetőség és nem abszolút, egyszerre elérhető állapot, egy folyamat, egy gondolkodási és cselekvési irány” (Bürli, 1997, idézi Réthyné 2002, p. 297). Az inklúzió előtérbe helyezi azt a tényt, hogy az oktatási rendszer képes az SNI tanulókat többségi környezetben oktatni, de sokuknál további képességdeficit, szociális és kulturális hátrány is halmozódik, amivel a többségi pedagógusnak nagyon nehéz a dolga. Ezt a segítséget, támogatást a speciális szakemberrel való közös munka adhatja meg. A fogadókészséget befolyásoló tényezők a gyógypedagógus és a pedagógus kooperációján alapuló együttműködés, ami a kutatás tükrében még megvalósítandó feladat a soproni szakemberek számára. A másik fontos tényező, hogy a tanulásában akadályozott tanulók többségi iskolai megfelelésében a megváltozott tanulásirányítási technikáknak, az egyéni differenciálásnak döntő szerepe van. Megállapítható az is, hogy a tudatosan vállalt differenciálás toleránsabb magatartással párosul mind a pedagógusok, mind a gyerekek részéről. Ezen irányba mutató törekvés jól körvonalazódik a felmérésben. További befolyásoló tényező az osztálylétszám csökkentése a minőségi oktatás érdekében, valamint a speciális eszközellátottság biztosítása. Ez utóbbi erősen oktatáspolitikai, finanszírozási kérdés, és nem attitűd kérdése. A válaszokból kiderül, hogy az integratív/inkluzív oktatással kapcsolatban segítségre lenne szükség. A NAT részeként bővebben és konkrétabban kellene foglalkozni az SNI tanulók oktatásával, mely segítené a gördülékenyebb inklúzió kialakítását. Zárógondolatként megfogalmazható: a sajátos nevelési igényű gyermek nevelése, oktatása iránt elkötelezett pedagógus kezében van a lehetőség, hogy a nehezebb feltételek mellett is feltárja és felszínre hozza a tanulóban rejlő értéket a tanulásában akadályozott gyermek, a közösség és a saját maga számára.

BIBLIOGRÁFIA

- Bánfalvy, Cs. (2008). *Az integrációs cunami*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó és ELTE BGGYF.
- Booth, T. – Ainscow, M. (2009). *Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez*. [online] <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexHungarian.pdf> [2015.09.02.]
- Csányi, Y. (2000). A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése – oktatása. In: Illyés, S. (szerk.), *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE-BGGYF. *Európa Tanács Fogyatékosügyi Akcióterve 2006–2015* [online] http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Action%20Plan%20Hungary.pdf [letöltés: 2015. 09. 10.]
- Fischer, G. (2009). Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása. *Gyógypedagógiai Szemle* 2009. évf. 4. szám pp. 254–268.
- Gaál, É. (2000). A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és iskolában. In: Illyés, S. (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE-BGGYF.
- Gordosné Szabó, A. (2004). *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Illyés, S. (2000). *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: ELTE-BGGYF p. 25.
- Nádasi, M. (2008). *Adaptivitás az oktatásban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó Kft.
- Némethné Tóth, Á. (2009). Tanári attitűdök és inkluzív nevelés. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 2. szám pp. 105–120.
- Oktatási adatok 2012/2013. In: *Statisztikai Tükör* (2012/2013) VII. évf. 32. sz. [online] <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf> [2015. 09.20.]
- Papp, G. (2004). *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*. Pécs: Comenius Bt.
- Réthy, E. (2002). A speciális nevelési szükségletű gyerekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 102.évf. 3. szám pp. 281–300.
- Schiffer, Cs. (2008).Az inklúzió fogalmának értelmezései és azok ellentmondásai. In: Bánfalvy, Cs. (szerk.) *Az integrációs cunami*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó és ELTE BGGYF.
- Somorjai, Á. (2008). Integráltan és szeparáltan tanuló vak fiatalok. In: Bánfalvy, Cs.(szerk.) *Az integrációs cunami*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó és ELTE BGGYF p. 110.
- UNESCO (1994) *Salamancai nyilatkozat és cselekvési tervzet* [online] <http://www.rampa.eu/dokumentumok/nemzetkozi/salamancamagyar.pdf> [2015.09.10.]

MENDÉNE LAJTAI, KRISZTINA

INTEGRATION IN SOPRON PRIMARY SCHOOLS ON THE BASIS OF THE ATTITUDE OF HEADS
AND TEACHERS

Integration and inclusion are not only pedagogical issues, but also socio-political aims. Inclusion is the outcome of the social need of equal opportunity. The goal of the nondiscriminative education is to provide success for everybody – according to abilities. Every child – including children with special educational needs – should have the chance to study in schools of public education, where they have equal opportunity; where they can get education which fits to their abilities and speed of development; and where they can obtain the knowledge necessary to manage their life successfully. The development of the inclusive school is a reform process that presupposes special skills from the teachers, a wide variety of organisational forms, and a special objective. I asked school directors and teachers in 7 primary schools in Sopron about the realisation of the integration in their schools. The conclusion: the objective conditions are not sufficient. Neither in quality nor in quantity. Nevertheless the doors of the schools are open to children with special educational needs, and the attitudes of the teachers and students are positive towards them.

BEGOÑA PLANELLS HERNANI¹**Bilingualism and expressive vocabulary in infants**

Our research was focused on how the acquisition of a second language in pre-school students does not harm but benefits, and specifically how it helps to expand students' vocabulary based on the fact that the more vocabulary in Spanish, the more they learn or have in English. In addition, we focused on the oral part in which we did evaluate how students know and produce correctly the vocabulary presented through flashcards. The sample consisted of a group of 40 (n = 40) 4 year - old children of a bilingual school in northern Madrid. The methodology followed showed a certain amount of flashcards based on the vocabulary they were learning in the classroom so that students could produce orally what they saw in the different images. Regarding the acquisition of vocabulary in other language than their mother tongue, there are several aspects to consider; first, we had to make reference to age. The smaller a child is exposed to a language, the faster and better he or she will learn, and second it must be said that following the results of our study, in our case, the more Spanish vocabulary our students have, the more English vocabulary they learn. Moreover, in our sample, those whose chronological age was younger had lower vocabulary both in Spanish and in English.

Bilingualism definition and evolution

Following Baetens Beardsmore (Baetens Beardsmore, 1989), it would be difficult to establish a definition about bilingualism, because there are plenty of them and we keep creating and innovating when talking about the coexistence of two languages.

But, we will start saying what Weinreich and Mackey said (Huguet Canalís & Madariaga Orbea, 2005): bilingualism is the use of two languages, and bilingual is the person who speaks two languages.

That definition is a little bit short or lazy because not all bilingual people have the same skills. Due to that, there are different basic skills and dimensions in each person, that's why there are different types of bilingualism which we are going to explain in the chart. Before that, it is important to mention that those skills are related to production and reception (understanding, speaking, reading, and writing).

Here we have the different types of bilingualisms (Butler & Hakuta, 2004):

¹ Professor at Camilo Jose Cela University, Faculty of Education. Madrid, Spain. mbplanells@ucjc.edu

<i>Typology</i>	<i>Dimension</i>	<i>Definition</i>
Balanced (Peal & Lambert, 1962)	Relationship between proficiencies in two languages.	Acquisition of similar degrees of proficiency in two languages.
Dominant (Peal & Lambert, 1962)	Relationship between proficiencies in two languages.	Higher proficiency in one of the language(s).
Compound (Weinreich, 1953)	Organization of linguistic codes and meaning unit(s).	Two sets of linguistic codes are stored in one meaning unit.
Coordinate (Weinreich, 1953)	Organization of linguistic codes and meaning unit(s).	One linguistic code is organized in two sets of meaning units.
Subtractive (Lambert, Culture and Language as Factors in Learning and Education, 1974)	Effect of L2 learning on the retention of L1.	L2 has been acquired by losing L1.
Additive (Lambert, Culture and Language as Factors in Learning and Education, 1974)	Effect of L2 learning on the retention of L1.	L2 has been learning without losing L1.

Table 1. Types of Bilingualism

Bilingualism provokes word exchanges among languages. For example, in Spanish we have German, Arabic and roman words, but at the same time we also have words from France and Portugal.

Another example it could be that vask people whenever they speak Spanish, they use vask words. Catalanian people do the same; when they speak Spanish they use certain words that make sentences incorrect because they are used to use or apply those rules to Catalan.

An extreme case would be what we call: “spanglish”. That is the result of the interaction between Spanish and English in the US. Millions of Latin- Americans, Spaniards, and Americans call mouse to the hand-held device we use to control the cursor of the computer; *printear*: to produce in print; *resetear*: to reset again.

In Spain, historically, bilingualism has been characterized by producing diglossia which means two languages are used under different conditions in the same territory. This instability

was seen in different areas: education and Government used Spanish as the official language, meanwhile vask, catalan, etc, were spoken just at home, and sometimes were even prohibited. However, in the last decades, this situation has changed, and bilingualism is helping to have equilibrium between languages (Lorenzo, Trujillo, & Vez, 2011).

On the other hand, when we talk about the history of bilingualism, we can find authors saying “perfect-foreign language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, native-like control of two languages” (Bloomfield, 1933); and others say that a person is bilingual if he has some of the four skills in the foreign language (speaking, reading, writing, and understanding) (Macnamara, 1969). However, it should be taken into account those skills:

	<i>Oral ability</i>	<i>Written ability</i>
<i>Receptive Skills</i>	Understanding	Reading
<i>Productive Skills</i>	Speaking	Writing

Table 2. Basic Skills and Dimensions in the Bilingual Individual (Baker, 1997)

In spite of looking at this chart, we must bear in mind that bilingualism is a very ambiguous term and there is not just one definition; we really do not know when we can talk about bilingual people or not. To establish a final definition, we could say that someone is bilingual when his skills are well developed.

Bilingual education definition and evolution

What it is

The relationships between language and education are very varied and complex. It does not matter if language is written or spoken, English teachers are going to be crucial in relation to students' success or failure. But, it is also important how motivation and programs are designed because bilingual education is in charge of teaching languages to those who cannot learn due to social and familiar problems. That is, school organization tries to make up for the lack of exposition to one or more languages. For all that, bilingual education uses different resources, but the most important is: to use language or languages as an instrument to teach contents.

Definition

There are loads of definitions when talking about bilingual education and it is hard to choose just one because it is a very ambiguous term and it depends on where and how it develops; but we are going to follow the next: “Bilingual education is the use of two languages as media of instruction for a child or a group of children in part or all of the school curriculum” (Cohen, 1975). This definition excludes all those educational programs that include only one language as a subject and not as a mean of introduction of certain subjects or school contents. Bilingual education would be “in” two languages and it would not be teaching “from” one language to another. In other words, if bilingual education is a way to organize the educational system in order to teach students a language which cannot learn due to social or familiar problems, it should not be a way to teach languages as subjects, but teaching through knowledge.

Characteristics

When we talk about bilingual education, the characteristic is the use of two languages as means or instruments of teaching. Teaching in two languages. Therefore the definition above excludes programs dedicated to teaching a second or foreign language. In this case the language would be the content of education.

At the same time, in literature there are two different definitions:

- Teaching L2 when that language is in most parts of an area but it is different from the L1 people speaks. For example: In the USA, English would be L2 for Hispanic people, and Spanish L1.
- Teaching a foreign language when that language is not spoken by the community. A good example would be: teaching French in Spanish schools.

Nevertheless, we can find a lot of bilingual situations because not all schools, cities, or countries have the same needs. We are going to present Fishman’s classification. (Fishman, 1976)

Fishman (Sánchez & R. de Tembleque, 1986) proposes a typology of bilingual education programs depending on: school and community’s objectives, intensity, and languages status.

- Based on the objectives we want to obtain with a bilingual education, there are three types of education:
 - Compensatory; for those students who are going to study in a different language they use at home, and it is also a minor language. This will allow children to progress in a faster way when learning L2.
 - Enrichment; it is intended for those who want to have an additional educational experience related to a foreign language.
 - Maintenance; students who want to preserve and develop L2 and at the same time they want to participate in its culture but they also want to accept activities and festivities in their own culture.
- Based on the intensity, there are four types:
 - Transitional bilingualism; it uses L1 to help teaching L2 and it allows students to adjust to school until their skills are developed to the point that it alone can be used as the medium of instruction.
 - Monoliterate bilingualism; it uses both languages but children just learn how to read and write in L1.
 - Partial bilingualism; this kind of program seeks fluency and literacy in both languages. Students learn how to read and write in both languages, but “cultural subjects” are taught in their mother tongue, and on the other hand, “scientific subjects” are learnt in L2.
 - Full bilingualism; students are to develop four skills (speaking, understanding, writing, and reading) in both languages, L1 and L2.
- Based on the status; this classification has a sociological point of view, and the author tries to make it successful when predicting the program’s success. We can find four dichotomies: “L1 vs L2” in bilingual education; “home language” vs “school language”; “major language1” vs “minor language2” depending on their importance in the world; and “institutionalized language” vs “non-institutionalized language” outside school.

Pros and cons about bilingual education

In the last twenty years there have been numerous evaluations about immersion programs. Most have shown that students who follow such program do not suffer any damage in relation

to language development in their first language or their academic performance. However, most of these assessments have been conducted on students belonging to medium / high socio cultural level and highly motivated by their families. Hence the importance of evaluating the results obtained by students with special characteristics in immersion programs (socio cultural level or low IQ, language problems, etc.); assessment, and provided data helps to improve the effectiveness and relations between linguistic competences.

Cummins' predictions (Cummins, 1979) according to which students with low socio-cultural level would not benefit from the transfer of powers from the L2 to the L1 since, for that to be possible, a threshold level of competence is required in your language, have not been confirmed. Therefore we can say that there are no significant differences in academic and linguistic performance of these students compared to others who do not follow an immersion program. But this is not conclusive, since one of the problems is that the sample size of studies is small, and the teachers who have conducted these studies are highly motivated.

Yet we could summarize the advantages of bilingual education in the following (Cloud, Genesee, & Hamayan, 2000) (Torres, 2011) (García, 2009):

1. Academic benefits. Bilingual programs provide opportunities for students to develop their first language, second and sometimes third.
2. Personal benefits. It is not detrimental to the acquisition of the first language, because learning two languages simultaneously at an early age helps to reach high levels of cognitive and language skills.
3. Socio-cultural benefits. Expands student's environment, it helps to know other cultures, countries, in other words, other ways of seeing the world.
4. Professional benefits. Provides access to better jobs both locally, regionally or nationally and internationally.

Despite the benefits of bilingual education, some people are against it and say it does not work. Baker (Baker, 1997) maintains that for a bilingual education program to be effective, it must be from four different perspectives. At the student level, class level, at school and material and physical level.

Moreover, Cummins (Cummins, 1979) is committed to bilingual education involving emphasis on social justice which promotes equality between the two languages, and also it does not underestimate social and cultural identities of languages in specific communities.

Vocabulary acquisition (Previous studies)

The first words the child learns to say have properties in common. They tend to be words for names of people or objects and activities that children have contact with and are often used in their interactive social routines (e.g., goodbye).

Children use words wrongly when doing over extensions, that is using a word to mean more than what it really means (e.g. "dog" to name animals), and sub-extensions, using a word that means only part of its real meaning (eg "car" to name a car that is moving).

These first sentences which consist on a single word, are called holophrases because they function like phrases and can express meanings that are more complex than simple tags (e.g., a child says "mum" but he is trying to express a more complex message "mum come here").

The first sentences of children tend to express the same declarative intentions expressed than they did in their first year with gestures and vocalizations.

Although there are many individual variations in the recent development of expressive language, studies suggest that children aged 24 months who produce less than 50 words can be considered representative below normal expressive language and are at risk for chronic linguistic disadvantages (Tough, 2012).

The acquisition of expressive and receptive vocabulary continues to grow during the third year of life.

As the child increases his vocabulary, he develops expertise on a semantic categories, spatial terms, adjectives, colors and also learn to produce and understand interrogative words (what, where) and personal pronouns.

During preschool years, children learn to use and understand a large number of words; they dominate the use of many pronouns, except the pronouns (me, you...) which are not learned until school age.

Many of the terms used to describe the extent of family members (e.g. brother) are finally understood at the age of 5 years. Time terms (before, after, since, until) are introduced into the vocabulary at this age, although at the beginning they are used as prepositions and later on as subordinate conjunctions. At 5 years, they learn to use adjectives, adding more precise terms in their vocabulary.

Leopold (Leopold, 1939–1949) conducted a study in which their daughters studied their linguistic progress since they were raised in a bilingual environment, so that the father always spoke to them in German and their mom in English.

Hildegard's development of the first vocabulary (one of Leopold's daughter) was observed, and he saw that English words predominated before the German (Hildegard lived in USA with his family), and how a very low percentage of neutral words, children's words (e.g. woof-woof) were said in both languages. The girl always tended toward one of the languages.

Furthermore, Taechsner (Taechsner, 1983) studied the acquisition of Italian and German by his daughters. In her work she confirms that from birth to two years of age the child behaves as if there was just one lexical system, in other words, using both lexical words as if they were one. In addition, after two years she begins to differentiate lexical but she follows a unique system of morphosyntactic rules. This means that she incorporates few equivalents because she is not able to memorize so many terms. Finally, the bilingual is already capable of separating both lexical and morphosyntactic forms in each language. The bilingual discovers that both codes have different rules and apply them severely assigning each person a language.

Development

Oral language is a skill that comes along with social, emotional, environmental, neurophysiologic and cognitive skills that enables the communication of the individual. Learning to speak involves integrating a certain system of sounds, words and phrases in the set of behaviors that characterize the overall development of the child.

If there is an interaction between the processes that integrate language acquisition and the factors that characterize the overall development of the child, it must take into account the problems of oral language so that language development is not separate from the motor, cognitive, emotional or social development.

The stages of child development can be slow or fast, uniform or unequal, progressive or stoppages. It is therefore necessary to perform a correct diagnosis throughout their growth. We can not only make an observation and examination because disorders evolve, change and vary over time.

Diagnose oral language means assessing levels of expression and comprehension factors which are established with its corresponding variables. The evaluation of the observations must lead us to determine whether the alteration in oral language is typical of the disorder or there are other factors associated with alteration.

To discern between the two observations, we must know the factors involved in the evolutionary development of spoken language, as well as presenting the elements that we

must observe and study from the perspective of the general development of the child. Therefore, we need to know certain information to help us determine the various issues rose.

Instruments to collect data

An identification sheet aims to record the main variables of personal and school identification, and the development of speech and language of each child. The card was completed by classroom teachers who knew the students very well.

In the identification sheets four sections were rated: the school, the student, personal data of each child, schooling, and speech and language development.

In relation to personal data of the child, it was important to consider their chronological age in relation to the school year. Children in kindergarten and first cycle of primary education are at a very important time of growth, and maturational difference of 6 or 9 months of age among them can provide a slow but good or bad evolution depending on each student's progress.

From the point of emotional and relational view, it was important to assess the number of siblings and position between them, and the family's attitude towards him to see if there is acceptance, rejection or indifference on the part of parents.

In relation to school data and schooling, we had to take into account the class and the number of children per class in order to facilitate a better methodology. Of course we also had to take into account the home language and school language when doing the observations.

From the point of school relational view, it was noted child's attitude regarding to the teacher and classmates in order to assess their level of communication, mood and level of integration. Every child should feel welcomed by the school and the teacher should be able to give each child what they need.

Regarding the development of speech and language, it was important to explain to the teacher that the difficulties in oral language are not homogeneous, but there could be children with obvious alterations in oral expression, however, they had a good level of language understanding.

In sum, we thought about an identification sheet which globalized those data of interest and served as a starting point to determine whether the child required a more complete evaluation or not. (See Annex I).

Moreover, taking into account the theoretical knowledge, it was created a sheet for vocabulary data collection when showing the flashcards.

The only thing we wrote down was the number of hits and the number of errors or words he did not know during the test.

The main objective of creating the evaluation sheet was to see if there was any truth in the idea that the more Spanish vocabulary they had the more English vocabulary they knew (See Annex II).

The content validity of the test, resulted from the monitoring of the trial of an expert who analyzed the items in relation to the data studied.

Description of data collection

Before proceeding to explain which rules' test were, we did discuss why we decided to choose that school.

The selected geographic context was Villanueva del Pardillo, in the north of the community of Madrid. It is a bilingual school and it has a high socioeconomic level. In our case the percentage of students with language disorders was very low, so our results were not affected.

In the sample of chosen students, none had special educational needs or language disorders because what we wanted to evaluate was orality or speech. On one hand, we wanted to know if they knew the vocabulary, and secondly if they knew how to say it correctly, so we could not include in this group students with speech disorders that prevented us from seeing how the general and normal class was. Those children with possible language disorders could be assessed some other time, because they may know the vocabulary, they may know what the images were and they may know how to say them but they did not know how to express them correctly in an oral way. Therefore, the right thing was to evaluate them using other methods and other values. For that we had to do a completely different study.

This target population was in first year of Early Childhood Education, and they were all 3 years. The criteria used to choose the students was:

- Review of students' records, if they came from the nursery, and watching and observing them for several days in the classroom to see the type of vocabulary used by the students.
- Used vocabulary to express themselves. Always used the same words, varies, or did not talk.

The research was design in the 2013–2014 school year as a temporary space for the field in which five different periods could be distinguished:

- Period of contact and request the school.
- Observation period in order to decide which classroom research developed the research and which students were involved.
- Data collection period, which was establish the starting point for assessing the vocabulary that was going to be showed to students.
- Period of intervention, to develop proposals.
- Period of summing up, reflecting, evaluating and revising what we obtained.

Procedure

After selecting the sample of 40 children, individually we seated with the child. We began by explaining what we were doing; we were playing a game where we had to say what we saw in the pictures. One by one these flashcards were passed first in English and then in Spanish, and then the other way around. The flashcards were showed randomly. We did not have them placed in any order, they did appear randomly.

Only students spoke. We could not say anything. We could not correct anything. We did not set a time, each one took what they needed, but the estimated time for each student was about 10–15 minutes.

As we mentioned before, in order to evaluate oral expression in English using vocabulary, we created a test which evaluated pronunciation.

First we did fill out the identification record, and afterwards the evaluation sheet. To carry out the test there was a set of rules and they are:

- Give to the students 42 images (see annex IV); the pictures were not in order, and children named them. First, they had to name them in Spanish and afterwards they did it in English. When they finished, we did it the other way around (Spanish- English).
- The test was conducted before Easter because the whole vocabulary was worked and it was supposed to be known. If it would have happened after the holidays they may had forgotten.
- It was hold before going to the playground in the morning, as they were less altered and more concentrated.
- We did not make any correction in any errors of speech or language used by the child.

As they spontaneously named the different images, we did mark if they did it correct, wrong or did not know what it was shown.

After finishing the test, we did count the total, and in the observations part, we referred to oral expression, that means, the rhythm and fluency of speech, the kind of voice, etc., but we did not need those data in our study. Also we took note of the attitude of the child before and during conducting the test.

Description and data analysis

The identification record, evaluation sheet and the results on explored oral language skills and additional areas, provided us information to prepare a speech therapy report.

The speech therapy report contained the results of the information assessed and evaluated on observations and testing applied to the oral language and additional language areas. The report comprised the following sections:

- Useful information (individual, family and school situation): data obtained from the identification sheet completed by teachers.
- Valuation of intellectual ability, emotional and neurological maturity (additional information to oral language): obtained by standardized tests.
- Rating oral language skills (functions for expression, understanding and communicative situation): obtained through standardized and elaborated or created tests.
- Alterations: disorders in oral language.

The report was the basic tool therapists had to communicate the results of the overall evaluation of the child, to determine (in our case) the ability of oral language and to facilitate the listing of the skills that allowed us to prepare proposals for work. (See Annex V).

Regarding the results of our work we needed to start showing a table as summary of the data used in the study.

	<i>Cases</i>					
	<i>Valid</i>		<i>Missing</i>		<i>Total</i>	
	<i>N</i>	<i>Percent</i>	<i>N</i>	<i>Percent</i>	<i>N</i>	<i>Percent</i>
<i>Test 1 Spanish</i>	40	100,0%	0	,0%	40	100,0%
<i>Test 2 English</i>	40	100,0%	0	,0%	40	100,0%
<i>Test 2 English</i>	40	100,0%	0	,0%	40	100,0%
<i>Test 2 English</i>	40	100,0%	0	,0%	40	100,0%

Table 3. Case Processing Summary

What it is shown is the number of people in the two tests, how many had been valid, how many did not show up, and which the total was.

Then we display the results of the test, first in Spanish and then in English.

In Spanish, the mean is 38.1, but in English, the average is 35.33. We can see that they had more hits in Spanish vocabulary than in English vocabulary.

Regarding the variance, we can say that in the test of English it is higher than in the Spanish test, which means that the data are more homogeneous in Spanish than in English. If there is more homogeneity in the data there were more kids who knew more Spanish vocabulary than children knowing English vocabulary.

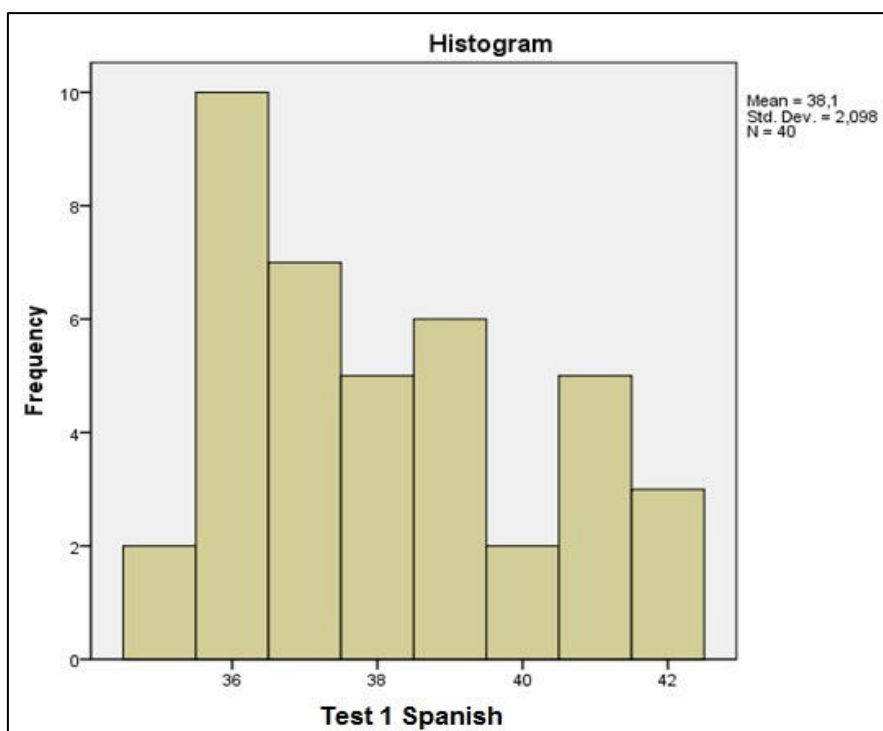


Figure 1. The frequency of the data in the Spanish test

This graph shows the **frequency of the data**, which means there were more students with number of hits next to 36.

<i>Right answer</i>	<i>Frequency</i>
35	2
36	10
37	7
38	5
39	6
40	2
41	5
42	3

Table 4. The right answers and the frequency in the Spanish test

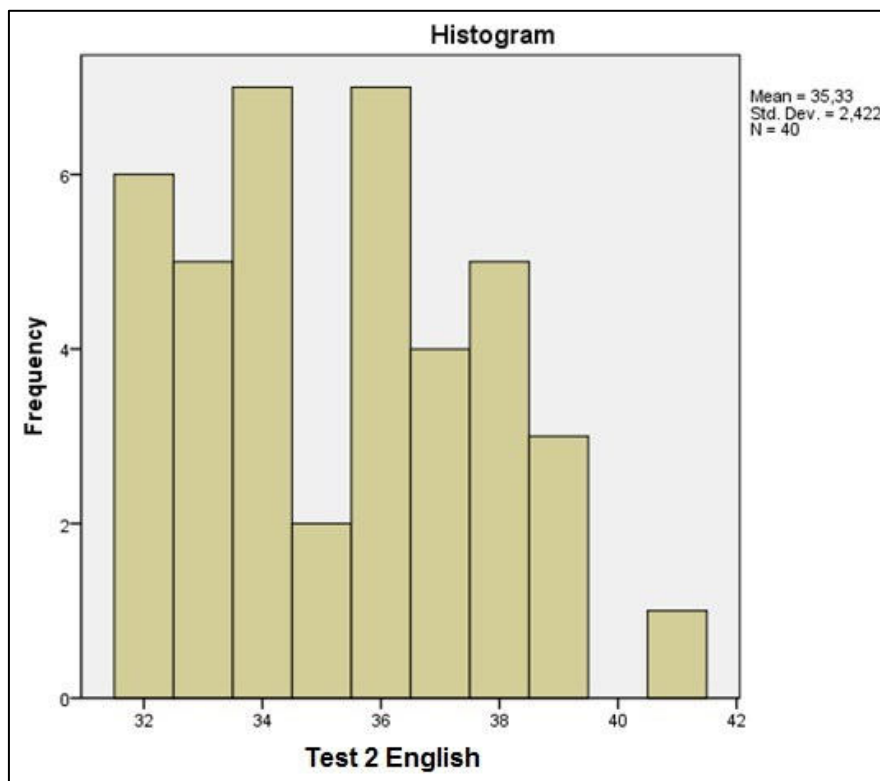


Figure 2. The frequency of the data in the English test

In this case, **the frequency** it is the same on 33 and 38, that means there were several students who agreed on the number of hits in the English test.

<i>Right answer</i>	<i>Frequency</i>
32	6
33	5
34	7
35	2
36	7
37	4
38	5
39	3
40	0
41	1

Table 5. The right answers and the frequency of English test

Again a chart is shown with a **summary about data on the frequency**, but here we have the results of the test in English.

	M	SD	N
Test 1 Spanish	38,10	2,098	40
Test 2 English	35,33	2,422	40

Table 6. The summary about data on the frequency

Now we are going to focus on the **relationship between the two tests** to see what we proposed at the beginning of the project.

Pearson correlation showed that the data were scattered. If the coefficient is 1 or -1 data will not be scattered. In the case of the Spanish test, the result is 1 so the data were not too sparse; however the result in the English test was 0.922. All this means that those students who always performed better on the test of Spanish had always better results in English. And when we talk about best results we refer to the number of hits, which means they knew the vocabulary and pronounced it properly.

		Test 1 Spanish	Test 2 English
Test 1 Spanish	Pearson Correlation	1	,922**
	Sig. (2-tailed)		,000
	Sum of Squares and Cross-products	171,600	182,700
	Covariance	4,400	4,685
	N	40	40
Test 2 English	Pearson Correlation	,922**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	Sum of Squares and Cross-products	182,700	228,775
	Covariance	4,685	5,866
	N	40	40

Table 7. The relationship between the two tests

Therefore we can conclude by stating the hypothesis we proposed at the beginning and what we wanted to study: it is true that the more Spanish vocabulary, the more they know in English.

Conclusions

This project is the result of a process of learning, about contents related to the subject and linked concepts; that means it is a scientific study in the field of research.

The main goal was to experience and develop the stages of an investigation linked to education within the context of pre-primary; that approach would serve to learn through experience and learning by doing due to that is one of the aims of the Degree in Childhood Education. The main motivation in performing this task lies in the personal enrichment and learning by overcoming a challenge: make a Final Project Work based on research.

We have also become more aware of the importance about to be reviewed, recommendations, suggestions or referrals from people with research experience, when we start in a study of this nature. In particular, advice and peer support, specialized help or friends involved in research, have been essential to carry out this work.

We have searched through various bibliographies sources, to achieve all the objectives we set out from the beginning. Since the title is related to bilingualism and expressive vocabulary, our first step was to define what bilingualism means. As we have seen there is no one true definition, it varies depending on the characteristics and context that the author notes. So we have been collecting various influential, important, and special contributions that surround it.

Therefore, in the present study, we have tried to give some flavor of the complex nature of bilingualism, and a select group of issues that influence individual variations in acquiring bilingual vocabulary.

There is no agreed-upon definition of bilingualism among researchers and bilinguals are often broadly defined as individuals or groups of people who obtain the knowledge and use of more than one language. However, bilingualism is a complex psychological and socio-cultural linguistic behavior and has multi-dimensional aspects.

We understand bilingual education as the one which uses two languages as a way of instruction. We distinguish between teaching in a language and teaching through a language. In the first case, students can become bilingual, but it is not about bilingual education.

Regarding the acquisition of vocabulary in other language than your mother tongue, there are several things to say; first we have to make reference to age. The smaller a child is exposed to a language the faster and better he or she will learn, and secondly it must be said, following the results of our study, in our case, the more Spanish vocabulary our students have, the more English vocabulary they have.

Finally, it could be added that it would be important to do a study on why usually the youngest have less vocabulary than the oldest in classrooms. In our case it has been like that. Those who their chronological age is younger had lower vocabulary both in Spanish and in English.

REFERENCES

- Baetens Beardsmore, H. (1989). Principis Basics del Bilingüisme. En Á. Huguet Canaís, & J. M. Madariaga Orbea, *Fundamentos de educación bilingüe* (pág. 68). Bilbao: Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.
- Baker, C. (1997). Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo. En Á. Huguet Canalís, & J. M. Madariaga Orbea, *Fundamentos de educación bilingüe* (pág. 69). Bilbao: Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and Second Language Acquisition. En T. K. Bathia, & W. C. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism* (págs. 114–144). Blackwell Publishing Ltd.
- Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: a handbook for enriched education*. Boston: Heinle & Heinle.
- Cohen, A. D. (1975). *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*. Massachusetts: Newbury House.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, vol. 49. no. 2., pp. 221–251. [doi: 10.3102/00346543049002222](https://doi.org/10.3102/00346543049002222)
- Fishman, J. (1976). *Bilingual Education*. Massachusetts: Newbury House.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.

- Gardner, N. H. (2008). *Perspectives in Successfully Implementing and Sustaining Dual-language Programs in Rural Iowa*. Illinois: Illinois State University.
- Huguet Canalis, Á., & Madariaga Orbea, J. M. (2005). *Fundamentos de Educación Bilingüe*. Bilbao: Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.
- Lambert, W. E. (1981). Bilingualism and Language Acquisition. En H. Winitz, *Native language and Foreign Language Acquisition* (págs. 9–22). New York: The New York Academy of Sciences.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and Language as Factors in Learning and Education. En F. Aboud, & R. Meade, *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Leopold, W. (1939–1949). *Speech Development of a Bilingual Child* (4 vols.). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Lorenzo, F., Trujillo, F., & Vez, J. M. (2011). *Educación Bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Macnamara, J. (1969). How can one measure the extend of a person's bilingual proficiency? En A. Huguet Canalis, & J. M. Madariaga Orbea, *Fundamentos de Educación Bilingüe* (pág. 68). Bilbao: Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* , 1–23. [doi: 10.1037/h0093840](https://doi.org/10.1037/h0093840)
- Sánchez, M. P., & R. de Tembleque, R. (1986). La Educación Bilingüe y el Aprendizaje de una Segunda Lengua: Sus Características y Principios Fundamentales. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 9. no. 33., pp. 3–26., [doi: 10.1080/02103702.1986.10822102](https://doi.org/10.1080/02103702.1986.10822102)
- Siguan, M. (2000). *La Educación Bilingüe. Veinte años del Seminario sobre Lengua y Educación*. Barcelona: Horsori.
- Siguan, M., & Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.
- Taechsner, T. (1983). *The Sun is Femenine. A Study of Language Acquisition in Bilingual Children*. Berlín: Springer.
- Torres, T. A. (2011). *La Enseñanza del Español a los Hispanohablantes de Herencia de los Estados Unidos*. Recuperado el 2 de Abril de 2014, de Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos, Universitat de Valencia: http://www.uv.es/normas/2011/Torres_2011.pdf
- Tough, J. (2012). *The Development of Meaning. A Study of Children's Use of Language*. Abingdon, Oxon: Routledge.

- Vila, I. (1983). Reflexiones en Torno al Bilingüismo y la Enseñanza Bilingüe. *Infancia y Aprendizaje* , vol 6. no. 21., pp.4–22., [doi: 10.1080/02103702.1983.10821960](https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10821960)
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and problems*. La Haya: Mouton.

ANNEXES

Annex I

IDENTIFICATION RECORD

School:

School language:

Class:

Number of students per class:

Language used in class: Teacher's

name:

Date:

Personal information:

Name & Last name:

Date of Birth:

Number of Siblings:

Order:

Family language:

Family attitudes towards children:

Acceptance Indifference Rejection

Family situation:

Normal Abnormal Family problems Divorced/separated parents

Socio cultural level:

High Normal Low

Schooling:

When he/she started:

Children's attitude towards teacher: Normal Problematic

Children's attitude towards mates: Alone Always with the same Everybody

Efficiency at school: Good Normal Bad

Repeated a school year: yes no

Speech and language development:

Normal tone of voice: yes no

Altered phonemes when speaking: yes no

Speaks too fast: yes no

Stutters: yes no

Structures sentences correctly: yes no

Understands what it says: yes no

Spells properly according to his/her age: yes no

Receives extra classes: yes no

Annex II

EVALUATION SHEET

Person:

Chronological Age:

Date:

IMAGE	Correct Answer	Error/ Doesn't know
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
TOTAL		

Annex III

RESULTS

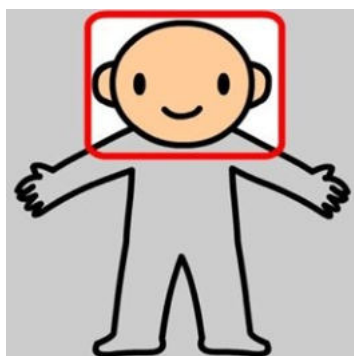
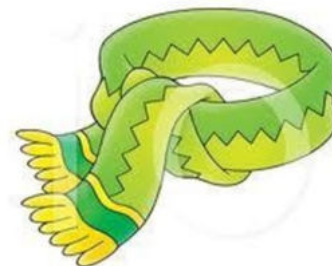
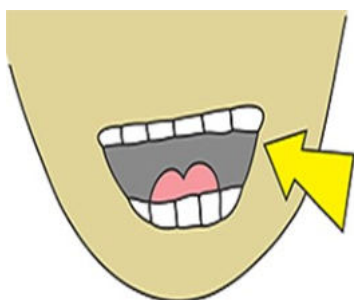
Person	Age	Test 1 Spanish		Test 2 English	
		correct answer	errors/doesn't know	correct answer	errors/doesn't know
1	3 years 6 months	38	4	34	8
2	3 years 2 months	36	6	32	10
3	3 years 8 months	39	3	37	5
4	3 years 10 months	40	2	37	5
5	3 years 10 months	41	1	38	4
6	3 years 3 months	37	5	35	7
7	3 years 4 months	37	5	36	6
8	3 years 7 months	38	4	36	6
9	3 years 11 months	42	0	38	4
10	3 years 11 months	41	1	37	5
11	3 years 2 months	36	6	33	9
12	3 years 9 months	40	2	38	4
13	3 years 2 months	35	7	32	10

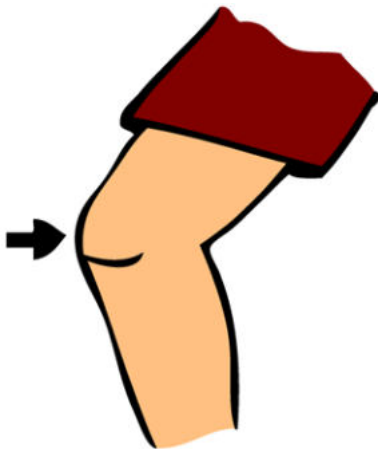
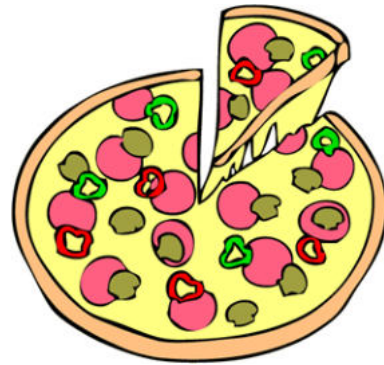
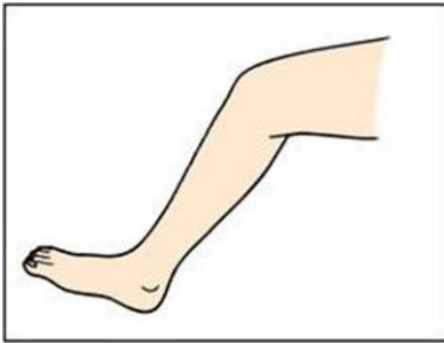
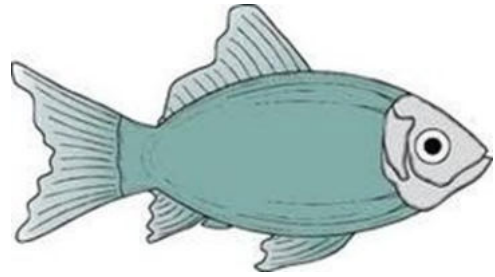
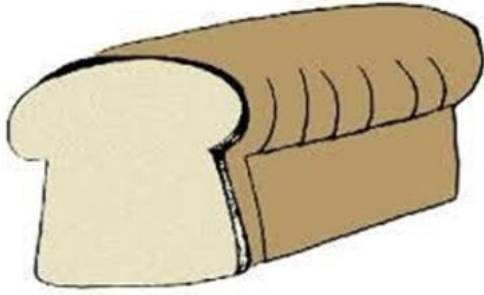
14	3 years 11 months	42	0	39	3
15	3 years 7 months	39	3	36	6
16	3 years 3 months	35	7	32	10
17	3 years 1 months	36	6	33	9
18	3 years 8 months	39	3	36	6
19	3 years 10 months	41	1	39	3
20	3 years 7 months	37	5	34	8
21	3 years 4 months	36	6	32	10
22	3 years 9 months	38	4	36	6
23	3 years 3 months	39	3	36	6
24	3 years 12 months	41	1	39	3
25	3 years 12 months	42	0	38	4
26	3 years 7 months	39	3	38	4
27	3 years 11 months	41	1	41	1
28	3 years 10 months	39	3	37	5

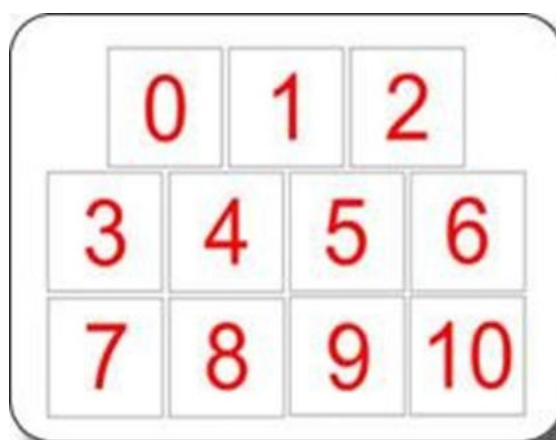
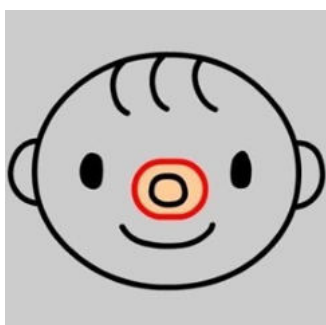
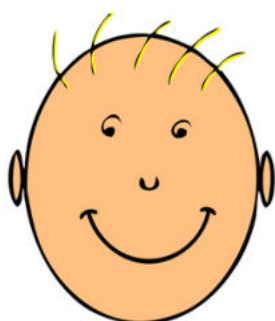
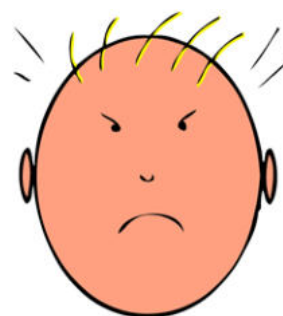
29	3 years 7 months	37	5	34	8
30	3 years 5 months	36	6	32	10
31	3 years 3 months	36	6	33	9
32	3 years 2 months	36	6	33	9
33	3 years 6 months	37	5	35	7
34	3 years 8 months	38	4	34	8
35	3 years 5 months	37	5	34	8
36	3 years 3 months	36	6	34	8
37	3 years 8 months	38	4	36	6
38	3 years 4 months	36	6	32	10
39	3 years 7 months	37	5	34	8
40	3 years 4 months	36	6	33	9

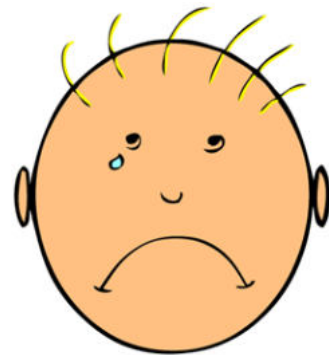
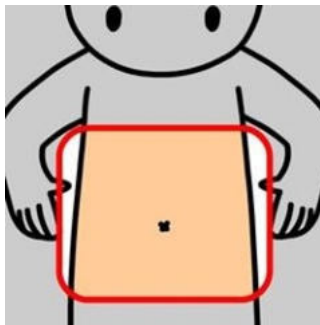
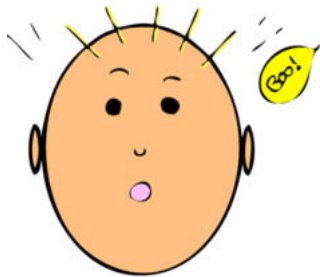
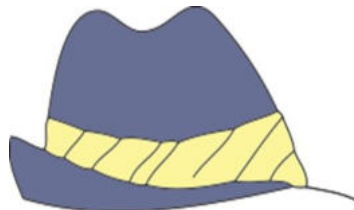
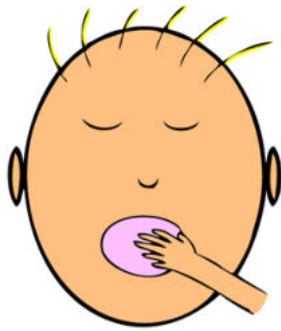
Annex IV

IMAGES









ÁGNES SÁNTHA-MALOMSOKI¹**The Effect of Second Language Proficiency on Linguistic Creativity**

The aim of the study is to investigate the possible effects of second language acquisition on performance in tasks requiring creativity and linguistic creativity. Participants in the study were Hungarian learners of English (dual-language school pupils and non-language specialized pupils) whose creative ability was measured with a standardized creativity test and tasks compiled for measuring linguistic creativity. Creativity and linguistic creativity were measured by the three aspects of creativity - originality, flexibility and creative fluency. Findings suggest that there is no correlation between results of creativity and linguistic creativity, although daily contact of a second language might have a positive effect on linguistic creativity.

Introduction

Since the 1990s English as a school subject in Hungary has had a privileged position in education as it could have been taught differently compared to other school subjects: children had the chance to do playful activities, take part in competitions or express themselves by writing stories or doing role-plays because their own ideas came into the focus of teachers' attention. New course books were published and new teaching methods were introduced. Teachers could have felt the wind of change. The novel methods might have influenced students' attitudes and this change might have had effect on the applied methods as well. Due to new language teaching methods positive attitude towards foreigners started to evolve and students became more open to other cultures. Openness could have resulted in the appearance of abilities of adjusting to variable circumstances easily, making fast decisions and thinking flexibly and originally. Only one thing has not changed for years: developing abilities in school context is still determined and directed by the conscious approaches of teachers.

It is widely accepted that creative ability as an educational instrument and learning strategy might be suitable to improve foreign language skills. For the proper promotion of this ability teachers have to clearly understand the connections between creativity and linguistic creativity.

¹ Teacher of English, Székesfehérvári II. Rákóczi Ferenc Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola, santha.m.agnes@gmail.com

Teaching English in a dual-language school is challenging: students are highly motivated and eager to know. They enjoy switching from different creative activities and linguistic structures without a hitch and a higher language level is not intimidating for them. They are also able to express themselves in the target language during the whole lesson and pick up and recall information seamlessly. Many questions are raised while teaching these children. What makes them able to adjust to emerging circumstances so quickly? Does learning in a dual-language school influence children's abilities and personal qualities? If yes, to what extent? Is there any relationship between flexible thinking and language learning? Is it rational to make a distinction between second language learning and bilingualism in school context? In what ways are bilingual students different from second language learners? There are many misconceptions connected to creativity and bilingualism. This research paper was written in order to help primary dual-language school teachers to make clear expectations about them.

Theoretical Background

Creativity

Nowadays developing creative ability is one of the main focus points in the teaching process. Scientists and laypeople have been highly interested in its nature since 1950s when research conducted on creativity initiated. Several definitions have been created since then although there is still no clarified one (Buda, 2004).

Czeizel (2004) claims that creativity and intelligence are components of talent and they cannot be separated although the relationship between them is equivocal. There are approaches confirming that creative thinking is different from intelligence. While Michalko (2012) claims that a high level of intelligence does not assume that of creativity and vice versa, Srinivasan (2007) emphasizes that fluid intelligence may have an important role in it. Silvia (2008) found that intelligence might be predicted by two components of creativity: originality and fluency. Many researchers believe in the threshold theory that assumes a minimum level of intelligence that is considered to be necessary regarding creativity (Ghonsooly–Showqi, 2012).

Another distinction should be made since there is difference between children's and adults' creative ability. Children reach the peak level of their creativity at about the ages of three to four. Their creative expressivity declines until the first school year and in the fourth grade this impairment continues. The loss in creative ability is not randomized: the expected

behaviour and the instructed skill development hindrance the progress in creativity (Schatz, 2001).

Czeizel (2004) agrees with this while emphasizing the innate character of creativity that can be either developed or suppressed by the social context. If students' original thoughts are criticized, or if they do not have enough time to think a task over they might be frustrated. Being forced to do tasks or to keep rigid rules and discipline also undermine the release of creative ability (Buda, 2004). Mérő (2012) claims that this change does not mean that children have a loss in creativity. He suggests that it is the sign of maturity. Children start to understand how the world operates and while they are asking questions new pieces of information might be gained and organized in their minds.

Linguistic creativity

Linguistic creativity is the basis of creativity and creative ability is manifested in linguistic creativity. This notion seems to be confirmed by the fact that creativity is mainly measured by language tests (Nagy–Péntek, 2000).

Taylor (cited by Nagy–Péntek, 2000) specifies five dissimilar levels of linguistic creativity. Levels of expressivity, productivity and invention can be characteristic features of the linguistic creativity of an average person, but levels of innovatory and emergentive creativity are those of the most creative ones. Expressivity is described as spontaneity. At the level of productivity the speaker is able to acquire skills that are necessary for effective communication. Level of productivity denotes the imprinted and skilled application of the complete linguistic competence. At the level of emergentive creativity the speaker is an organic part of neology and the language use, as a result of this process, is appreciated by other people (Nagy–Péntek, 2000).

Tannen (1998) refers to linguistic creativity as literariness. Crystal (1998) claims that linguistic creativity is equal to language play. This playfulness is necessary in effective language teaching. Bell (2005) points it out that this playfulness has a positive impact on second language acquisition. Ludányi (2007) makes a distinction between two types of linguistic creativity. On one hand it is the outburst of an individual's linguistic abilities in language use. On the other hand it is the combination of individual features compared to the conventions.

Early language start

Crystal (2003) estimates that around 400 million people speak English as a first language and 7–800 million people speak English as a second language. Around a billion more speak English as a foreign language. As Englishes started to evolve more and more studies were conducted on the beneficial effects of early language start and brain activity. Researchers aimed to reveal the relationship between language and mind and the representations of the language system in brain areas.

In 1870s theories of localization connected to Paul Broca and Carl Wernicke state that the system of language processing and production consists of task-specific components that can be identified in certain brain areas. The followers of the equipotential theory (anti-localizational theory) suggest that all areas of the brain are equally active in overall mental functioning. According to this theory, the effects of damage to the brain are determined by the extent of the damage².

At a young age the plasticity of brain areas specified in language processing and speech function are in progress. In this formative phase synaptic transmission among brain areas is more fluent. That is why after a certain age as the Critical Period Hypothesis (Penfield–Roberts) states the first language acquisition is impossible or only at a lower level (Bartha, 1999). The current level of the native language might predict the future level of a second language (Nikolov, 2004).

English teachers are fully aware of the similarities and differences of language learning and language acquisition. However, they do not seem to be so unfaltering if they are asked about the quality of their own students' knowledge whether they are bilinguals or second language learners.

The subjects of the present study are 11–12-year-old dual-language school children. According to the classification based on age they are claimed to be bilinguals. Three types of bilinguals are differentiated: infant, child or adult bilinguals. In the past regarding the onset of the two languages two types were outlined: simultaneous (both languages are acquired at the same time) and consecutive (one language is followed by the other) language acquisition (Navracsecs, 1998). Nowadays the two are referred to as early and late bilingualism. Early bilinguals are those who start to acquire their second language before puberty. (Navracsecs, 2008). It is widely stated that early bilinguals are the 'real' bilinguals. Their 'solidity' seems to be confirmed. Czeizel (2004) refers to studies conducted on early bilinguals and adult

² <http://psychology.jrank.org/pages/384/Localization-Brain-Function.html> 2015.

language learners whose brain activities showed differences in their Broca-fields. In early bilinguals only one cohesive nerve cell was detected compared to the control group. In their brains two different nerve cells were detected. These findings correlate with the everyday observations: children learn languages with less effort than adults.

Other researchers lay the emphasis on the positive effects of bilingualism on cognitive abilities. Morales–Calvo–Bialystok (2013) claim that when a bilingual person is speaking in one language the other language is also active in the mind to some extent. The executive control system is responsible for focusing this attention. The development of it starts in childhood and lasts till adolescence and it is developed earlier in bilingual children compared to their monolingual counterparts. It is localized in the frontal lobes of the brain and responsible for the children's academic achievements. It has three core components: working memory, selective attention and inhibition and shifting (Morales–Calvo–Bialystok, 2013).

Working memory is the capacity to hold and manipulate information over short periods of time. Children with stronger working memory, inhibition and attentional skills are able to make higher scores on early Maths, language and literacy development tests during preschool years than their counterparts with weaker executive function skills.

Inhibitory control is the skill people use to master and filter dominant and automatic thoughts intentionally. Its functions have a great role in reading, comprehension, acquisition of lexicon and mathematics. Bull and Scerif (cited by Tánczos, 2012) consider that the lack of inhibition and poor verbal working memory may lead to the disfunctions of the executive control system. It is responsible for word retrieval, functions of attention, manipulation, permanent compliance of rules, shifting and monitoring among tasks and it has a key role in learning, memory and cognitive processes. Shifting is the capacity to adjust to changed demands, priorities or perspectives. It enables us to apply different rules in different settings. This ability is in connection with writing skills and mathematics (Tánczos, 2012).

One of the most important criteria of the operation of the executive functions is flexibility which is also a characteristic feature of creativity. Flexibility makes people capable to change strategy while fulfilling a task or to adapt to changing circumstances (Navracsics, 1998). Bilingual children have to adjust to the circumstances and they do not attach much importance to the connection between content and form that is why they are able to view them more flexibly (Kovács, 2006).

Nikolov (2004) emphasizes other positive effects of early language start since it can be quite beneficial to achievements in sport, art, acceptance of other nations and people and

languages. Findings of her research showed that time spent with language learning has a beneficial effect on the outcome of the learning process. Foreign language knowledge may positively influence the development of native language and thinking skills (Sominé, 2011).

Language teaching today

Language teaching methods have always been influenced by certain psychological theories (grammar-translation, audio-lingual, audio-visual, direct-method) (Klein, 2011). The latest one is the dynamic usage-based approach. It claims that there is no innate faculty for the acquisition of grammar. Each learner is assumed to discover how the language works through exposure and experience with it. One of the main factors of driving acquisition is the frequency of input similarly to that of dual-language schools. The term 'dynamic' suggests that the present level of development depends highly on the previous one and that is why the starting conditions are important (Verspoor–Schmid–Xu, 2012). This method is in accordance with CLIL (content and language integrated learning).

Many studies assert the positive effects of bilingualism on creativity but few studies investigated the impact of learning a foreign language in a context where the interaction is limited to teacher-student form. Albert (2006) states that creativity (defined as imagination, unconventionality, risk-taking, flexibility and the formation of new classifications of knowledge) is not taken into consideration in the process of second language acquisition although it might have an influential role in it.

Methodology of Research

Hypotheses

This study was designed to provide evidence about the higher creative ability of students learning according to a dual-language syllabus. It is supposed that they achieve better results in creativity and linguistic creativity tasks than their peers learning according to a normal syllabus. Teachers may have certain assumptions on the given problem area so inductive hypothesis statement is applied to assist the initiation of the whole procedure (Falus, 2000).

H1: students learning according to a dual-language syllabus achieve better results in creativity tasks than their counterparts learning according to a normal syllabus.

H2: students learning according to a dual-language syllabus achieve better results in linguistic creativity tasks than their counterparts learning according to a normal syllabus.

H3: girls have better linguistic creativity than boys.

Sample of Research

Current research was administered in a primary dual-language school in a county town. A class in year 5 was divided into two groups. One of them is learning according to a dual-language syllabus (N= 12, six girls and six boys between the ages 11 and 12), the other one (N=11, 4 girls and 7 boys) is learning according to a normal syllabus (three English language lessons a week). Students learning according to the dual language syllabus have five English language lessons a week of which one is held by a native speaker teacher. They are learning History, Natural Science and Target Language Civilization in English as well. They have been learning English since the first school year. The normal group serves as a control group. They started English in the third school year at the age of 9.

Stratified sampling was applied where the number of English lessons formed the basis for stratification. The sample is not suitable for drawing general conclusions, but it may be expedient to reveal context-dependent problems of linguistic creativity.

The number of participants is 26 from whom two pupils are private students and one was absent from school on the research day. There are two children in the class with special needs. One of them faces with problems of adaptation, learning and behaviour. A girl has spent a long time abroad and she is an English dominant English-Hungarian bilingual. English is the only foreign language spoken in the class. Approximately half of the pupils are said to be ambitious. They are mainly the ones that are learning according to the dual-language syllabus. Some of them are struggling with problems of concentration or they are undermotivated or laggards.

The applied method

The methodological background of the analysis consists of a worksheet created for examining creativity and linguistic creativity. During compilation the focus was on the characteristic features of tests applied for measuring divergent thinking but the research instrument was basically constructed by the author.

Task types

The content and the length of the worksheet was established in alignment with the interest, bearing strength and attention span of the subjects (Falus, 2000). Special attention was given

to time span of a primary school classroom session (45 minutes). The worksheet was presented in Hungarian language.

During the creation of the tasks the main criteria were the age and language proficiency level of the population. The inappropriate compilation of the tasks may have influenced the outcome of the research detrimentally. While working on the tasks students need to think at the level of words because a higher level of language proficiency might result in unrealistic data. The tasks also have to be motivating (close to their interests) and easily comprehensible to eliminate the possible negative effects of excitement that may emerge while working on the tasks.

Tasks measuring divergent thinking (linguistic creativity)

In Task 1 Participants have to create as many wordpairs as they are able to. They can see the following example as guidance: (_____(_____)_____): sun(flower)pot. They need to think at word level because the emphasis is on creative thinking in the target language not on language competences (process of creative thinking might be influenced by the language and its regularities). The basic words in the example suggest that students do not have to think of difficult combinations. The aim of the task is to make them think flexibly and switch among thoughts easily.

Task 2 is compiled on the same basis (See Appendix). Participants have to create as many words as they are able to by using the given letters and write them into a chart. (Verbal fluency tasks are similar to this one and they are often applied for research based on balanced bilinguals.) Each letter is allowed to be used once in a word to exclude trivial solutions. The method of letter-selection is based on a list of the most frequent letters assigned by www.oxforddictionaries.com. 1, 215 words with the criteria of given word length (three to six letters) can be created. (The number of the solutions are calculated with the help of <http://www.wordplays.com/word-jumble-solver> website.) The high number of word solutions justifies the applicability of this task since fewer possible word solutions and limits in language competence may obstruct the vivid functioning of children's imagination.

Test of 'Circles' for measuring creativity

In Task 3 Participants have to create recognizable pictures by using the given circles. The circles have to be in the centre of the picture. They are allowed to draw in the middle, outside or on the lines of the circles. They can be connected to each other but it is not a rule. They are asked to try to create pictures that nobody can think of.

That will take some explaining why a new set of tasks were compiled instead of using a tried and trusted one. In 1974 Torrance created the *'Verbal Battery of the Creative Thought Test'* but it requires such a high level language usage that students at this language level will not be able to perform.

Research environment and the procedure

The research was carried out in a local (primary) dual-language school in a county town on November 26, 2013. It started at one o'clock in the afternoon and lasted for 45 minutes (from which 30 minutes were planned to solve the problems presented in the tasks). Children (aged 11–12) taking part in the research are attending year 5.

After a short introduction children were asked to complete the worksheet. In order to keep the retrieved data confidentially, only monograms were required to be given. Since the research was set out in school circumstances the subjects were convinced about the anonymity and lack of school assessment. The participants were not informed about the objective of the research since the outcome of it would have been distorted. The children had 30 minutes to fill the worksheet. They were instructed to solve the tasks in the given order, do their best and finish them by the end of the time limit. Before working the tasks were looked through together and the emerging questions were answered to ensure a more relaxed atmosphere.

Results of Research

Evaluation of the retrieved data

The analysis of the retrieved data is processed in accordance with the quantitative research paradigm. The characteristic features of the variables are analysed with the help of descriptive statistics.

Reliability refers to that particular property of the measurement instrument that the same results are achieved while re-measuring the same phenomena (Falus, 2000). To ensure this the measurement errors emerging from the abstract nature of creativity should be eliminated. The evaluation method of these tasks was the same as in case of the 'Circles' test. Since the test of 'Circles' is a well-known, scientifically accepted and applied method its construct validity is unquestioned.

Divergent (creative) thinking is measured by open-ended measurement devices that are mainly based on Guilford and Torrance's notions. These tests measure different structural

elements of creativity and evince the level of development of divergent thinking. According to Guilford (1950) the achievement can be characterized by the number of solutions (fluency), shifting among the groups of solutions (flexibility) and the originality of them (originality) (Buda, 2004).

In task 1 children might have got a score for 'inventing' new word pairs that seem to be acceptable and meaningful. Taking the complexity of Task 2 into consideration of particular spelling mistakes that do not influence the recognition of words or phrases are admissible. Regarding Task 3 the number of recognizable and apprehensible pictures are evaluated. If the participant give answers pertaining to the same category (e.g. faces) then the score for flexibility would be zero. Every shift regarding categories means a score.

Originality refers to unique solutions while fluency refers to the number of the circles a child uses (Barkóczi–Zétényi, 1981).

Discussion of the results

Regarding the rate of the sexes in the research it can be stated that there are twelve students in the dual-language group of which the number of boys is six. The relative frequency is 50 %. In the control group there are eleven students of which the number of boys is seven. The analysis of the data is implemented in accordance with the hypotheses.

Task 3 is applied to justify the rightness of Hypothesis 1 (students learning according to a dual-language syllabus achieve better results in creativity tasks than their counterparts learning according to a normal syllabus). The task has three main areas for evaluation: fluency, originality and flexibility. Regarding both the dual-language and the normal group Task 3 is evaluated in accordance with these subfields. Firstly the total score of each student, then the mean of the groups is calculated.

As for the results of Task 3 Hypothesis 1 is justified but the difference between the two groups is minimal ($d=0.6$). Regarding the normal group only eleven students participated this may cause the small difference. In Task 3 the total score of the boys learning according to the normal syllabus is 138 while that of the other group is 124. Girls in the dual-language group achieved 127 scores compared to 86 scores gained by the girls of the normal group.

Mode in case of the girls in the dual-language group is 17, but that of the boys cannot be stated unequivocally. The mode also cannot be stated in case of the girls of the normal group while it is 24 in case of the boys in the same group. By the results of Task 3 it can be affirmed that the highest total score is achieved by the boys of the normal group outdistancing the girls in the dual-language group.

Tasks 1 and 2 are applied to justify the rightness of Hypothesis 2. Tasks 1 and 2 were created to measure linguistic creativity. These tasks are evaluated in accordance with the subfields. Regarding both the dual-language and the normal group the same method of evaluation is applied. As for the results of Tasks 1 and 2 Hypothesis 2 is justified since the average score of the students in the dual-language group is approximately the double of that of the normal group students' (14.08 and 7.18). The total score of the tasks requiring linguistic creativity is significantly lower in the normal group than in the dual-language one. These results draw the attention to the importance and efficiency of the daily contact with a second language. Only one girl, the English-dominant bilingual girl, had outstanding scores in tasks requiring linguistic creativity (29). One boy in the dual-language group reached high scores in tasks requiring both linguistic creativity (26) and creativity (18). In the non-specialized group children with the highest creativity scores achieved poor results in tasks requiring linguistic creativity (a girl 27, 8; a boy 38, 7).

In the next paragraph Hypothesis 3 is going to be investigated. The hypothesis 3 is considered to be justified since the total score of the girls in the dual-language group is 98 compared to that of the boys (71). The same cannot be stated regarding the normal group since the girls' total score is 37 and the boys' 42. In the latter case there might be a problem with the sampling: the number of the boys is nearly twice as big as the girls' (N=7 and N=4). In the dual-language group the rate of the boys and girls is the same (it might be a distorting factor).

Conclusion

After having described the focus points regarding creativity and linguistic creativity different theories and definitions of bilingualism were highlighted. However, Hungarian teachers are highly-educated regarding various subfields of English language teaching, like methodology or grammar-teaching, they might not be aware of other influencing factors. Teachers need to be familiar with other disciplines connected to language teaching and learning to be effective enough in this perpetually changing world.

The hypotheses of this present research paper suggesting that students in our local primary dual-language school are able to perform better in tasks focusing on creativity and linguistic creativity have been partly confirmed according to the present research conducted

among twenty-three Hungarian pupils of English. To confirm the substantiation of the hypotheses the tasks compiled for studying creativity and linguistic creativity were suitable. In light of the results of this particular research it is advisable for the teachers working in our dual language primary school to take a careful look on students' creative abilities to improve their language skills more consciously.

REFERENCES

- Albert, Á. (2006). Learner Creativity as a Potentially Important Individual Variable: Examining the Relationships Between Learner Creativity, Language Aptitude and Level of Proficiency. In: Nikolov, M. – Horváth, J. (ed.): *UPRT 2006. Empirical Studies in English Applied Linguistic*, (pp. 77–98). Pécs: Lingua Franca.
- Barkóczi, I. – Zétényi, T. (1981). *A kreativitás felismerése és mérése*. Budapest: Pályaválasztási Intézet Kiadó.
- Bartha, Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bell, N. (2005). Exploring L2 language play as an aid to SLL: A case study of humour in NS-NNS interaction. *Applied Linguistic*, 26. évf. 2.sz. pp. 25–32. doi: [10.1093/applin/amh043](https://doi.org/10.1093/applin/amh043)
- Bialystok, E (2008). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. In: Tremblay, R. E, Barr, R. G. - Peters, R. DeV (ed.): *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1–4. http://www.child-encyclopedia.com/documents/BialystokANGxp_rev.pdf. [19. March 2014.].
- Buda, M. (2004). *Óriás leszel? A tehetséges gyerek*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Crystal, D. (1998). *Language Play*. Harmondsworth: Penguin.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czeizel, E. (2004). *Sors és tehetség*. Budapest: Urbis Könyvkiadó.
- Falus, I. (2000, szerk.). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Ghonsooly, B. – Showqi, S. (2012). The Effects of Foreign Language Learning on Creativity. *English Language Teaching*, 5. évf. 4. sz. pp. 150–160. doi: [10.5539/elt.v5n4p161](https://doi.org/10.5539/elt.v5n4p161)
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6. évf. 6. sz. pp. 467–477. doi: [10.1080/01434632.1985.9994221](https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221)

- Grosjean, F. (2002). *Interview on bilingualism*. http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html. [31. July 2015.].
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist* 5. évf. 9.sz. pp. 444–454. [doi: 10.1037/h0063487](https://doi.org/10.1037/h0063487)
- Johnson, J. S. - Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21. pp. 60–99. [doi: 10.1016/0010-0285\(89\)90003-0](https://doi.org/10.1016/0010-0285(89)90003-0)
- Klein, Á. (2011). *Az idegennyelv-oktatás módszerei és története*. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajaitas/44_az_idegennyelvoktats_mdszerei_s_trtnete.html. [25. July 2015.].
- Kovács, J. (2006). *Magyar-angol kéttannyelvű általános iskolai programok közoktatásunkban*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Ludányi, M. (2007). *Produktivitás és analóga a szóképzésben*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Mérő, L. (2012). *Mit gondol a golyó?* Budapest: Tericum Kiadó.
- Michalko, M. (2012). *How Geniuses Think*. http://www.creativitypost.com/create/how_geniuses_think. [20. August 2015.].
- Morales, J. – Calvo, A. – Bialystok, E. (2013). Working Memory Development in Monolingual and Bilingual Children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 114. évf. 2.sz. pp. 187–202. [doi: 10.1016/j.jecp.2012.09.002](https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.09.002)
- Nagy, L. J. – Péntek, J. (2000). *A kreatív nyelvhasználat és az iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Navracsics, J. (1998). *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Navracsics, J. (2008). A kétnyelvűség pszicholingvisztikájáról – dióhéjban. In: Vámos, Á. és Kovács, J. (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban*, (pp. 25–47). Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Nikolov, M. (2004). Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, 10. évf. 1. sz. pp. 3–26.
- Penfield, W. – Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton NJ: Princeton University Press.
- Pléh, Cs. (2003). *Természet és lélek*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Schatz, T. (2001). *Te másképp gondolsz?* Pápa: Deák és Társa Kiadó.

- Silvia, P. J. (2008). Creativity and intelligence revisited: a latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20. évf. 1. sz. pp. 34–39. doi: [10.1080/10400410701841807](https://doi.org/10.1080/10400410701841807)
- Srinivasan, N. (2007). Cognitive neuroscience of creativity: EEG based approaches. *Methods*, 42. pp. 109–116. doi: [10.1016/j.ymeth.2006.12.008](https://doi.org/10.1016/j.ymeth.2006.12.008)
- Sominé, H. O. (2011). Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 1. sz. pp. 53–77.
- Tannen, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, Dialogue and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tánczos, T. (2012). A végrehajtó funkciók szerepe az iskolában és a verbális fluencia tesztek. *Iskolakultúra*, 22. évf. 6. sz. pp. 38–51.
- Verspoor, M. – Schmid, M. S. – Xu, X. (2012). A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21. pp. 239–263. doi: [10.1016/j.jslw.2012.03.007](https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.007)

Appendix

Appendix 1 Worksheet

Kedves Tanuló!

Kérlek, az alábbi játékos feladatok megoldásával segítsd a munkámat. A feladatsor kitöltése önkéntes és név nélküli. Köszönöm a segítséged.

1. Írj egy olyan értelmes angol szót a zárójelek közé, amely a zárójel előtti és a zárójel utáni szóval is értelmes szót alkot. Egy szót csak egyszer lehet beírni.

sun (flower) pot



a) _____ (_____) _____

e) _____ (_____) _____

b) _____ (_____) _____

f) _____ (_____) _____

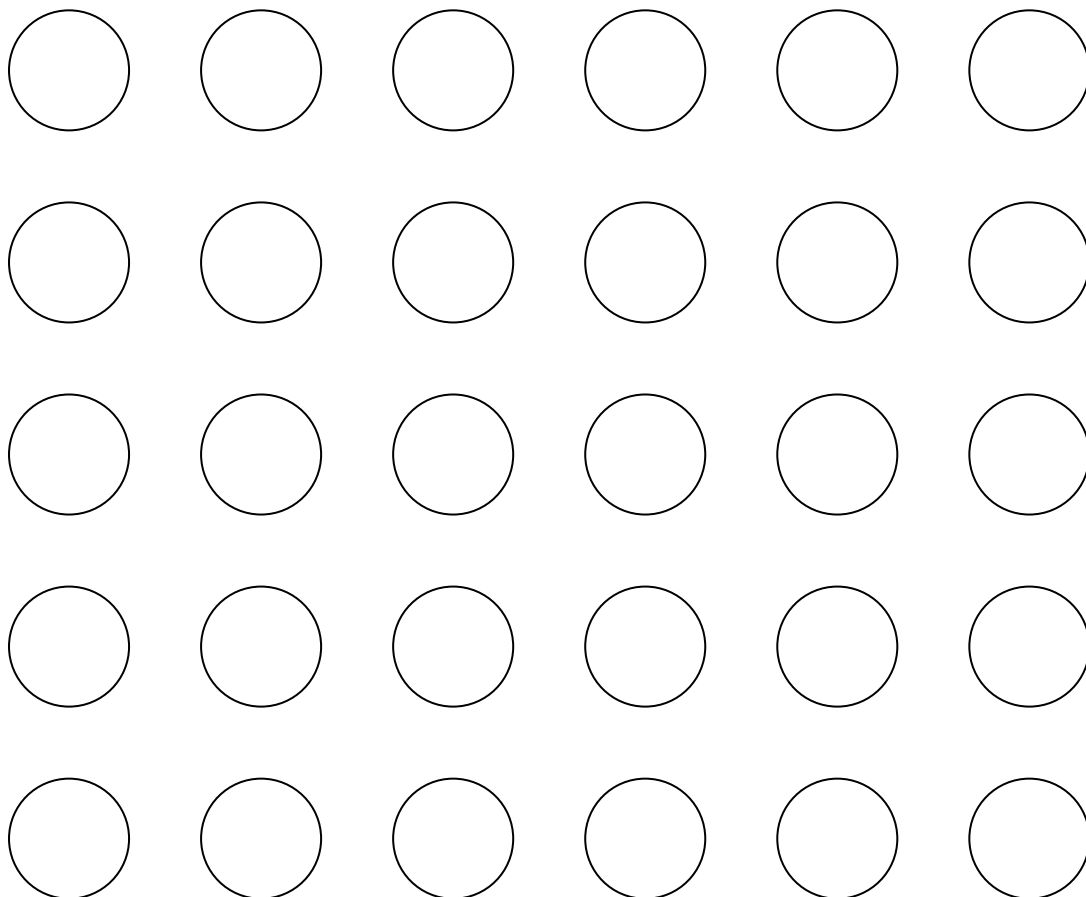
c) _____ (_____) _____

g) _____ (_____) _____

d) _____ (_____) _____

h) _____ (_____) _____

3. Alkoss a körökből értelmes képeket úgy, hogy a körök minden kép központi részét alkossák. Rajzolhatsz a körökön belülre, a vonalra vagy a körökön kívülre. Használd a fantáziádat, hogy minél egyedibb ábrákat rajzolj, ami másnak biztos nem jutna eszébe.



A feladatsor vége. Köszönöm a segítséged.

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DOI: 10.17165/TP.2016.1-2.8

JANE BENISTON¹ – DEBBIE HARRIS²

Discussion paper: The Changing Face of the HE student

This discussion paper explores the current drivers of change in Higher Education institutions in England. It presents models of students and asks you to consider your own institution and student engagement within it. It will then offer detail of a current research project that Newman University have begun.

This paper seeks to highlight the key drivers of change in Higher Education in England. It will then consider three models of student engagement and student engagement from an historical perspective. It will then present an introduction to a national research project called REACT that Newman University has just become involved in.

Years ago only a small number of people achieved the accolade of going to a university to study. It was an elite group of young people. In the current climate there are a greater number of people attending university to study. This ‘massification’ of higher education is a major driver for change in post compulsory education. Up until the early 1980's we had a very traditional and elite higher educational system. There were some 38 Universities in England and these catered for about 14% of the 18–21 age cohorts, in other words about 1 in 7 young people went into University on leaving school (Maitlis, 1998). Currently in 2015, this percentage has raised to 49% participation rates in higher education (HESA, 2015). Not only do we see an increase in numbers of students but a more diverse cohort of students. We are now experiencing a diversity of age, socio economic background, widening participation and students with a variety of differing experiences. This is clearly demonstrated within Newman’s intake data with two thirds of students being white and a third of students from other ethnic origins (Newman Internal Statistic report 2015). We also have greater numbers of students coming through non traditional entry routes such as Btec, access courses and foundation degrees with top up, to study at university. Higher education institutions need to

¹ Senior lecturer, Early Childhood Education and Care, Newman University, England, j.e.beniston@newman.ac.uk

² Senior lecturer, Early Childhood Education and Care, Newman University, England, d.harris@newman.ac.uk

understand this ‘massification’ and be ready to meet the needs of this diverse population increase.

The second major driver of change in higher education is that of globalisation and the global market. UK higher institutions are no longer just competing amongst themselves. We have seen an increase in the number of international students and much more global choice. There is a rise of universities in all parts of the world, indeed even in England there are now 106 universities (British Council, 2015) compared to 38 in the 1980’s. Yelland (2016) states that, *“if higher education were an industry, it would be one of the worlds biggest and most dynamic!”* He goes on to claim that, *“The total revenue earned by universities amounted to £23.4 billion in 2007/08, according to a report by Universities UK. This was comparable in gross output terms to the printing and publishing industry and considerably larger than the pharmaceuticals industry”* Yelland (2016). OECD data shows that the number of students attending institutions outside their country of origin tripled between 1985 and 2008. This globalisation has also led to issues of increased competitiveness of institutions and the need to maintain the reputation and appeal of the ‘UK’ brand. This links closely with Newman’s identity of its *“distinctiveness by name and by nature”* (Newman Strategic plan 2014–2020). This reputation and distinctiveness of Newman is crucial to its survival in the global market place.

Leading on from this, the third driver of change is funding issues in Higher Education. The recession funding cuts of 2008 had a huge impact due to the simultaneous increase in student numbers. Levels of public spending on education in the UK reached new record levels, in real terms, between the dates of 1996–97. However, education budget cuts in Darling’s 2008 budget caused concerns with quality issues according to Coleman et al (2013) and have most impact upon the low income students. The Universities UK (2013) document states that, *“public sources of funding are significantly constrained in their ability to support an increased number of students. The department of Business, Innovation and Skills (BIS) may have to make cuts of between 15% and 30% 2014–15 and 2017–18 based on the current fiscal outlook”*. Tuition fees of an upfront £1,000 per student were introduced in 1998, with top up fees of £3,000 introduced in 2004. This led to a cap on tuition fees fixed in 2010 as £9,000 per year. What is the impact of these fees on the student perceptions of themselves? Do they now see themselves as buying an education?

The final driver for consideration is the impact of market philosophies and consumer models that have been penetrating the public sector since the 1980’s (Needham, 2003). This idea of the ‘marketisation’ of higher education impacts on an institution in different ways.

There is now a consideration of market forces rather than government funding due to these tuition fees. There is a specific evaluation of financial costs versus future employment gains and the idea of the student as a ‘consumer’. Universities have often reacted to events within their institutions in a ‘knee jerk’ manner rather than having a strategic plan. Newman’s strategic plan clearly outlines our key aims and philosophies which make an attempt to guard against the greater impact of these market forces, including our aims for widening participation. However, some areas of Newman feel the full force of market forces and are more governed by market philosophies. This can be seen in some universities in the student’s perceptions of their entitlements.

If we consider three differing models of students and their engagement with their institutions, we can begin to redefine these relationships and explore the changes.

Students as ‘consumers’

This model sees students as engaging in a consumer mentality with service expectations (Featherstone, 2007). This may lead to a passive approach to learning and the value of the HE experience may gradually be eroded. Replications of patterns of choice and power found in the private economy can be seen. There may be a push to maximise ‘customer satisfaction’ and considerations of ‘value for money’. We confirm that students should be able to challenge the quality of the learning environment (McCulloch, 2009) but full market principles in an HE context could be damaging. Consideration of the gym membership analogy is useful here. We may pay for a year’s membership to a gym but we have to actually go and do some exercise to get fit! Students are not buying a degree!

Students as ‘co-producers’

This model sees students as essential partners engaging with their institution, with a responsibility for some work towards their degree. Students are not passive recipients of a service (Kotzé, du Plessis, 2003). This model includes areas of co-learning, co-designing and co-developing. However, many students may not wish to be co-producers, they do not see themselves as experts so there is a major power differential in play. How can students be involved in curriculum design of the subject programme if ‘they do not know what they do not know’! It seems that the market forces have influenced the definitions here as the only

alternative to being a consumer is seen to be a producer! We need to look within the educational not the consumer field to find alternative ways of working here.

Students as members of ‘Communities of practice’

Coffield (2008) from the learning and skills network presents a community of practice model. This is focused on a participation approach based upon the work of Wenger’s (2011) community of practice. This considers the building of a community as the goal and becoming a participant impacting on the learning process. The lecturer and the student have interchangeable roles of expert and apprentice depending on the context. Students and lecturers work together, sometimes within these roles and sometimes as partners to develop the aspect of practice or the ‘knowledge’. The act of knowing is closely linked to the act of belonging. Is it this act of belonging that we need to develop with Newman? Do students here feel like Newman students?

So what is the future in terms of student engagement at Newman?

React

The react project hopes to make a significant impact on student engagement and the student experience in the higher education sector over the next two years.

It is a collaborative project working with the University of Winchester, Exeter and London Metropolitan University who are the lead institutions of the project alongside another 10 universities in England and Scotland.

The broad aims of the project are;

- To enable a thorough investigation of student engagement in the case of ‘hard to reach’ students, looking at key areas such as retention and attainment
- To gain understanding of what works, and how and why, through quantitative and qualitative research ,with staff and student voices and in-depth case studies
- To ensure a variety of outcomes that improve practice and benefit student, academics, student unions, academic developers and institutions as a whole
- To share best practice nationally and enable institutions to learn with and from each other, by developing and sharing open resources and highlighting strategies, tools and frameworks and acting as a supportive community of practice.

In general, student engagement is considered a key driver of student achievement, persistence and satisfaction at university. Students who fall under the categories of so called ‘hard to

reach' have been shown to struggle to participate fully in university life. Hence, initiatives that will help such students are needed in order to reduce dissatisfaction and poor attainment and to ensure that all students have a fulfilling experience (React 2015. p. 3).

What is Newman's role the project?

Our part in the project is to undertake research at Newman focussing on how we can increase student engagement. In order to do this, we have designed three questions to focus on;

1. What is meant by student engagement at Newman?
2. How do we identify and engage 'hard to reach' students?
3. How do we make student engagement more visible at Newman?

We aim to begin our study by exploring staff and students understanding of student engagement through questionnaires. The react team, which currently comprises of four third year students in ECEC, John, Debbie and Jane, will be approaching as many subject areas as possible within Newman to ask if we can administer questionnaires to academic staff and trying to ascertain if there is a dominant discourse around student engagement at Newman. We will also be inviting students from as many subject areas as possible to undertake a questionnaire around their perceptions of what is meant by student engagement and reflecting on the extent of their own engagement in terms of in the classroom, at a Governance level or at a more holistic level of 'belonging'.

The second task is to investigate students who do not engage, the so called 'hard to reach' students. We aim to try and identify these students and explore patterns within Newman and explore how we can capture the voices of these students. As part of this work we will also consider how to engage such students and see if we can identify the main barriers to engagement.

The final task is to make student engagement more accessible and visible to students within Newman in the first instance and then to prospective students.

We feel this is a real opportunity to explore student engagement in depth at Newman. In June or July this year react are offering a free consultancy day at Newman, the focus of which will be decided by the data collected, but subject leads and other interested parties from across the institution will be invited to attend so that we can further develop practice in this area based on a common understanding of student engagement and the Newman student.

Consider these questions within your own institutes. We would be very interested to hear your thoughts via email and begin a conversation.

- How do these drivers of change affect you and your work?
- How do you ‘see’ students and their relationship to your institution?
- What is the future for your institution in terms of student engagement?

REFERENCES

- Coffield, F. (2008) *What if teaching and learning really were the priority?* London: LSN
- Coughlan, S. (2015). *Students as consumers*, *Tribalgroup.com* 2nd December: available at <http://blog.tribalgroup.com/2015/12/02/students-as-consumers-by-education-journalist-sean-coughlan/> accessed 18.1.16
- Featherstone, M. (2007). *Consumer culture and postmodernism*. London: Sage
- Healey, Flint and Harrington (2014). *Partnership Learning Communities: A conceptual model for students as partners in learning and teaching in higher education*
- Kotzé, T.J. and du Plessis, P.J. (2003). "Students as “co-producers” of education: a proposed model of student socialisation and participation at tertiary institutions", *Quality Assurance in Education*, Vol. 11 Iss: 4, pp. 186–201. doi: [10.1108/09684880310501377](https://doi.org/10.1108/09684880310501377)
- McCulloch, A. (2009). The student as co-producer: learning from public administration about the student university relationship, *Studies in Higher Education*, Vol 34, no 2, pp.171–183. doi: [10.1080/03075070802562857](https://doi.org/10.1080/03075070802562857)
- Needham, C. (2003). *Citizen consumers: New Labour’s marketplace democracy*. London: Catalyst working paper
- Streeting, W. and Wise, G. (2009). *Rethinking the values of higher education – consumer, partnership, community?* NUS QAA
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction* US: National Science Foundation

HORVÁTH MARIANN¹**Az ausztriai és a magyar logopédusképzés és –továbbképzés összehasonlítása**

A tanulmány célja, hogy bemutassa a jelenlegi ausztriai és hazai logopédusképzés sajátosságait. A felsőoktatási intézmények képzési kínálatának leírása az elsődleges források (honlapokon található tájékoztatók, tantervek) feltárásával és elemzésével történt. A tájékoztató anyagok vizsgálatán túl szükséges volt a hatályos jogszabályok megismerése és ismertetése. A dolgozat kísérletet tesz az alap- és mesterképzésen túl a szakirányú továbbképzési lehetőségek hasonlóságainak és eltéréseinek feltárására.

A logopédusképzés elhelyezkedése a felsőoktatási képzési rendszerben

Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk óta több lehetőségük van a hallgatóknak arra, hogy tanulmányaikat részben vagy egészben külföldön végezzék. A képzések közötti átjárhatóság és a végzettséget igazoló okiratok elfogadtatása megkönnyíti a szakemberek életét. EU-s célként fogalmazódott meg a képzések egységesítésére való törekvés. Az 1999-ben megalkotott Bolognai Nyilatkozat rögzíti például a kétszintű képzést, a kreditrendszer alapját képező ETCS-rendszer bevezetését, valamint a minőségbiztosítás területét érintő európai együttműködés szorosabbra fűzését (Kozma–Rébay, 2008).

A nemzetközi egyezmények hatására a hazai és az osztrák logopédusképzésnek sok hasonlóságot kell mutatnia az alapképzés, a mesterképzés, a posztgraduális képzés és talán a továbbképzések területén is. Első lépésként a gyógypedagógia, azon belül a logopédia tudományok közötti helyét kell megállapítani. Magyarországon a logopédusképzés a pedagógus képzési területhez, a gyógypedagógusképzéshez tartozik a jogszabályok alapján² (Fehérné, 2005). Az alapidiplomával rendelkező logopédusok „képesek, illetve alkalmasak az orofaciális, fonációs, beszéd- és nyelvi zavarok és a specifikus tanulási zavarok (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia) felismerésére, vizsgálatára, elkülönítésére (differenciáldiagnózisára). A zavarnak megfelelő logopédiai (nyelv- és beszédterápiás) ismeretterjesztő, prevenciós, nevelési-oktatási, fejlesztési, kezelési és terápiás feladatok megtervezésére és végrehajtására (ellátására) a 3–18 éves korú népesség körében a közoktatás területén, oktatási-nevelési és a

¹ doktorandusz, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, horvathmariann84@gmail.com

² vö. 2011. évi CCIV. tv. 102 §-a és 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet

pedagógiai szakszolgálatok körébe tartozó intézményekben, együttműködve a nevelésben, ellátásban, gondozásban érintett partnerekkel. Alapfokú ismeretekkel rendelkeznek a logopédiai korai fejlesztés és az egészségügyi intézményekben megjelenő orofaciális, fonációs, beszéd- és nyelvi zavarokról, melyek lehetővé teszik a képzés második ciklusban való folytatását” – a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet szerint.

Ezzel szemben az ausztriai logopédusképzés az egészségügyi területhez tartozik. A képzés részletes leírását és a munkaerőpiaci információkat az Osztrák Egészségügyi Minisztérium 2014-as brosúrája tartalmazza³. A tájékoztató szerint a logopédus nyelvi-, beszéd-, hang- és audiológiai zavarok ellátását végzi, valamint orvosi és fogorvosi beutalás szerint audioimetriai vizsgálatot végez.

Látható, hogy a tudományterület besorolásnál adódó különbségek a szakmai kompetenciák definiálásánál, valamint az ellátórendszer kialakításánál eltéréseket generáltak. Feltételezhető, hogy a részletes elemzés sok eltérést fed fel a két ország képzése között.

Bemeneti követelmények

A képzés bemeneti követelményeinél ismét eltéréseket találunk. Hazánkban a jelentkezőknek elég érettségi vizsgát tenniük magyar nyelv és irodalomból, illetve egy választott idegen nyelvből vagy biológiából, emelt vagy középszinten. A logopédia szakirányra való jelentkezésnél, a gyógypedagógus alapszakos képzés első évének végén beszédalkalmassági vizsgát kell tenni⁴. A vizsga írásbeli tesztből és szóbeli részből áll, ahol a jelentkező artikulációs vizsgálatát végzik. Ezzel szemben az ausztriai felvételi eljárás sokkal szigorúbb. Ugyan az osztrák intézmények is érettségi vizsgának megfelelő végzettséghez, ún. Reifeprüfunghoz kötik a jelentkezést, emellett felvételi vizsgán is részt kell venniük a leendő hallgatóknak. A külföldi hallgatók C1 szintű, felsőfokú nyelvvizsgálóval jelentkezhetnek a képzésre. Az intézmények többsége az Osztrák Nyelvi Intézet ÖSD nyelvvizsgáját, vagy a Goethe Intézet Zentrale Mittelstufe Prüfungját részesíti előnyben⁵. A jelentkezőknek emellett B2 szinten, középfokon kell angolul tudniuk ahhoz, hogy a képzésben részt vehessenek. Az előzetes ismeretek meglétéén túl erkölcsi bizonyítvánnyal is rendelkezni kell a jelentkezőknek. A pályázók orvosi

³ http://bmg.gv.at/cms/home/attachments/2/9/2/CH1002/CMS1286285894833/gesundheitsberufe_20141022.pdf (utoljára letöltve: 2016. január 3.)

⁴ Mind a négy hazai felsőoktatási intézmény alkalmassági vizsgához köti a szakra való bejutást.

⁵ Mindkét vizsga felsőfoknak, C1 szintnek felel meg.

alkalmassági vizsgálaton is részt vesznek, melyről az orvos igazolást ad⁶. A képzés első évének végéig minimum 16 órás elsősegély-tanfolyamot kell végezniük, valamint a tiroli szakfőiskolára jelentkezőknek oltási kiskönyvvel (kanyaró, mumpsz, rubeola, bárányhimlő, szamárköhögés és hepatitis A,B ellen) is kell rendelkezniük (lásd FH Gesundheit honlapján közreadott tájékoztatót).

Alapképzés

Hazánkban négy képzőintézmény (ELTE BGGYK⁷, SZTE-JGYPK⁸, KE-PK⁹, SZE-AK¹⁰) hirdet gyógypedagógia alapszakot logopédia szakiránnyal nappali és levelező tagozaton. Mindkét képzési forma lehet önköltséges vagy államilag támogatott. Itthon évente minimum 90, maximum 820 hallgató jelentkezhet a képzésre (1. táblázat). Ebben a keretszámban azonban más szakirányok hallgatói is benne foglaltatnak. Arról nincs pontos információ, hogy logopédia szakirányra évente összesen hány hallgató jelentkezhet, illetve hányan végeznek.

<i>Intézmény</i>	<i>Képzéstípus</i>	<i>Munkarend</i>	<i>Finanszírozás</i>	<i>Szak</i>	<i>Keretszámok</i>
ELTE-BGGYK	A ¹¹	N ¹²	A ¹³	gyógypedagógia	15–220
ELTE-BGGYK	A	N	K ¹⁴	gyógypedagógia	
ELTE-BGGYK	A	L ¹⁵	A	gyógypedagógia	15–250
ELTE-BGGYK	A	L	K	gyógypedagógia	
KE-PK	A	N	A	gyógypedagógia	5–50
KE-PK	A	N	K	gyógypedagógia	
KE-PK	A	L	A	gyógypedagógia	5–70
KE-PK	A	L	K	gyógypedagógia	
SZE-AK	A	N	A	gyógypedagógia	10–70
SZE-AK	A	N	K	gyógypedagógia	
SZE-AK	A	L	A	gyógypedagógia	10–60

⁶ Hazánkban csak a SZE-AK kér általános orvosi igazolást a gyógypedagógia alapszakos jelentkezésnél. http://ak.nyme.hu/felveteli/?page_id=32 (utoljára letöltve: 2016. január 3.)

⁷ Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

⁸ Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

⁹ Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

¹⁰ 2016. január 1-jétől a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kara a Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar nevet viseli.

¹¹ A = itt alapképzés

¹² N = nappali

¹³ A = itt állami

¹⁴ K = költségtérítéses

¹⁵ L = levelező

<i>Intézmény</i>	<i>Képzéstípus</i>	<i>Munkarend</i>	<i>Finanszírozás</i>	<i>Szak</i>	<i>Keretszámok</i>
SZE-AK	A	L	K	gyógypedagógia	
SZTE-JGYPK	A	N	A	gyógypedagógia	15–60
SZTE-JGYPK	A	N	K	gyógypedagógia	
SZTE-JGYPK	A	L	A	gyógypedagógia	15–40
SZTE-JGYPK	A	L	K	gyógypedagógia	

1. táblázat: Gyógypedagógia alapszakot indító intézmények (2016 szeptemberére hirdetett képzések)

Ausztriában hat szakfőiskola FH¹⁶ Kärnten, FH Wiener Neustadt, FH Gesundheit, FH Gesundheitsberufe Oberösterreich, FH Joanneum és FH Campus Wien, hirdet alapszakos logopédusképzést. Az osztrák hallgatók csak nappali munkarendben és önköltségen tanulhatnak. Mivel a logopédia önálló alapképzési szak, így a keretszám is jobban átlátható, mint Magyarországon. Azonban pontos adat nincsen erről, mert nem minden képzőintézmény ad erről információt, az évenkénti 80 férőhely csak tájékoztató jellegű (2. táblázat).

	<i>FH Kärnten</i>	<i>FH Wiener Neustadt</i>	<i>FH Gesundheitsberufe OÖ</i>	<i>FH Joanneum</i>	<i>FH Gesundheit</i>	<i>FH Campus Wien</i>
képzési idő	6 sz. ¹⁷	6 sz.	6 sz.	6 sz.	6 sz.	6 sz.
létszám	14	n.a. ¹⁸	18	12	18 (kétévente)	20
képzés típusa	nappali	nappali	nappali	nappali	nappali	nappali
diploma	BA	BA	BA	BA	BA	BA
elméleti képzés	113,5 kredit	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
gyakorlati képzés	56 kredit	45 kredit	45 kredit	48 kredit	55 kredit	48 kredit
szakdolgozat	10,5 kredit	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
gyakorlat kezdete	2. sz.	2. sz.	1. sz.	2. sz.	1. sz.	2. sz.
képzési díj	363,36 € /sz.	n.a.	n.a.	n.a.	363,36 € /sz.	363,36 € /sz.

2. táblázat: Logopédusképzés Ausztriában

Alapvető különbség két ország között, hogy a magyar gyógypedagógus alapszakos képzés 8 félévig tart, míg Ausztriában 6 szemeszteres. A stúdium diplomamunka készítésével, védésé-

¹⁶ FH = Fachhochschule (szakfőiskola)

¹⁷ sz. = szemeszter

¹⁸ n.a. = nincs adat

vel és záróvizsgával zárul mindkét országban. Magyarországon *gyógypedagógus logopédia szakirányon* a végzettség megnevezése, míg Ausztriában *diplomázott logopédus*.

Az alapszakos diplomások számát egyik országban sem ismerjük pontosan. Az intézmények többsége nem szolgáltat információt arról, hogy hány logopédus végez évente. Hazánkban 2008-ban kelt életre *A felsőoktatási szolgáltatások rendszer szintű fejlesztése* c. kiemelt projekt, melynek keretében megvalósult a *Diplomás Pályakövető Rendszer*¹⁹. Az ehhez kapcsolódó tájékoztatási felület, a www.felvi.hu sem részletezi ezeket: a 2009/2010-es tanévben 528 fő, a 2011/2012-esben pedig 633 fő kapott alapszakos gyógypedagógus diplomát. Ezek a számok minden képzőintézmény adatait magukba foglalják, valamint azt sem lehet megállapítani, hogy a sokaságból hány fő szerzett logopédusként diplomát, mert az összes szakirányt tartalmazzák a fenti értékek.

A felsőoktatási intézmények Alumni egységei végzik el a DPR²⁰ feladatokat. A végzett hallgatók a kérdőíveket önként töltik ki, így nem kapunk teljes képet az egy adott évben végzettek számáról. A rendelkezésre álló információkat a *3. táblázat* dolgozza fel.

	<i>ELTE-BGGYK</i> 21	<i>KE- PK</i>	<i>SZE- -AK</i>	<i>SZTE- JGYPK</i>	<i>FH Kärnten</i>	<i>FH Wie- ner Neustadt</i>	<i>FH Gesund- heits-berufe OÖ</i>	<i>FH Joan- neum</i>	<i>FH Gesund- heit</i>	<i>FH Campus Wien</i>
2015	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	15	n.a.	n.a.	n.a.
2014	62*	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	19	n.a.	n.a.	n.a.
2013	56**	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	20	n.a.	n.a.	n.a.
2012	207***	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
2011	65****	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
2010	44****	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
2009	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.

*alapképzés (BA/BSc) gyógypedagógus, logopédia szakirányon és második szakirányon, valamint főiskolai képzés gyógypedagógus, logopédia szakos tanár vagy/és terapeuta, továbbá szakirányú továbbképzés gyógypedagógus, logopédia szakirányon

**alapképzés (BA/BSc) gyógypedagógus logopédia szakirányon, főiskolai képzés gyógypedagógus, logopédia szakos tanár valamint főiskolai képzés gyógypedagógus, logopédia szakos tanár és terapeuta

***bachelor gyógypedagógia szak és főiskolai logopédia szak együtt

**** bachelor gyógypedagógia szak (logopédia szakirányon) és főiskolai logopédia szak együtt

3. táblázat: Alapszakos diplomát szerzett logopédusok száma évenkénti bontásban

¹⁹ http://www.felvi.hu/felsooktatasisimuhely/dpr/hazai_dpr/tarsadalmi_megujulas_operativ_program (utoljára letöltve: 2016. április 10.)

²⁰ Diplomás Pályakövető Rendszer

²¹ forrás: Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának önértékelése. MAB Intézményakkreditáció. 2014.

A fenti táblázatból jól látható, hogy nemcsak a magyar, hanem az ausztriai felsőoktatási intézmények sem adnak pontos statisztikát a végzett logopédusok számáról. Évenkénti adatokat csak a Fachhochschule Gesundheitsberufe Oberösterreich Alumni hírmondójában találunk²². A többi osztrák főiskola, bár működtet ilyen egységet, nem tudósít arról, hogy egy adott évben hány fő végzett logopédusként. Ezek ismeretében nem kapunk teljes képet arról, hogy a beiratkozott hallgatók közül hányan és milyen időkereten belül végzik el sikeresen a képzést. A tájékoztató anyagok között azonban mindig szerepelnek a továbbtanulási lehetőségek, akár az ausztriai, akár a magyar intézmények honlapjait böngésszük.

Mesterképzés

Magyarországon még nem hirdettek meg logopédia mesterképzési szakot, így az alapszakos diplomás logopédusok a gyógypedagógia mesterszakon vagy más tudományterülethez tartozó szakon is folytathatják tovább tanulmányaikat (pl. kriminológia, komplex rehabilitáció, kisebbségpolitika, mentálhigiénés és családterápia, beszédtudomány, nyelv- és beszédfejlesztő, neveléstudományi mesterképzési szakon). A gyógypedagógia mesterszakot egyedül az ELTE BGGYK indítja nappali vagy levelező munkarendben. Évente legalább 25, legfeljebb 155 hallgató iratkozhat be²³ (4. táblázat).

<i>Képz. szint</i>	<i>Munkarend</i>	<i>Fin. forma</i>	<i>Meghirdetett képzés</i>	<i>Önköltség (félév)</i>	<i>Képz. idő (félév)</i>	<i>Kapacitás min. < max.</i>	<i>Képz. terület</i>
M	N	A	gyógypedagógia	támogatott	3	8 < 20	PED
M	N	K	gyógypedagógia	375 000 Ft	3	1 < 15	PED
M	L	A	gyógypedagógia	támogatott	3	15 < 98	PED
M	L	K	gyógypedagógia	325 000 Ft	3	1 < 22	PED

4. táblázat: ELTE BGGYK-n 2016 szeptemberében induló gyógypedagógia mesterszakos képzések

²² lásd: <http://www.fh-gesundheitsberufe.at/newsletter/> (utoljára leöltve 2016. április 10.)

²³ www.felvi.hu

Az ELTE adatai alapján 2010-ben 38 fő szerzett egyetemi diplomát, 2011-ben 14 fő egyetemi, illetve 26 mesterszakos oklevelet kapott²⁴. 2012-ben heten vettek át egyetemi, hatvanheten mesterdiplomát. Egy évvel később 62 fő kapott okleveles gyógypedagógus címet. 2014-ben 1 fő lett okleveles gyógypedagógus, 56 hallgató végzett okleveles gyógypedagógusként gyógypedagógiai terápia szakirányon.

Az ELTE BGGYK a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottsághoz benyújtotta a klinikai logopédia mesterszak indítására vonatkozó kérelmet és dokumentációt, de a bizottság nem támogatta ennek létrehozását²⁵.

Ausztriában két képzőhely ad okleveles logopédus végzettséget. Az egyik a FH Campus Wien, ahol a képzés inkább a magyar gyógypedagógia mesterszakhoz hasonló felépítésű. A felsőoktatási intézmény Advanced Integrative Health Studies mesterképzésre jelentkezhetnek a hallgatók, és dietetika, logopédia, ergoterápia, ortopédia vagy pszichoterápia szakon diplomázhatnak négy szemeszter elvégzése után. A másik képzőhely a Donau-Universität Krems, ahol lehetőség van logopédia mesterszakot hallgatni öt féléven keresztül, majd diplomázni. Az egyetem két szakirány elvégzését kötelezővé teszi. A mintatanrend kifejezetten logopédiai témájú tantárgyakat sorol fel, így a képzés szakmaspecifikus ismeretek elmélyítését biztosítja. Arról egyik egyetem sem számol be, hogy hányan diplomáznak logopédiából.

A mesterképzést végzett hallgatók jogosultak mindkét országban doktori képzésre jelentkezni. Magyarországon a neveléstudományok, Ausztriában pedig a medicinális doktori programhoz való csatlakozásra nyílik lehetőség.

Továbbképzések

Magyarországon a közoktatásban dolgozó logopédusok hétévente 120 kreditpontos továbbképzésre kötelezhetők²⁶. Ezt szakirányú továbbképzések vagy akkreditált továbbképzések elvégzésével teljesíthetik. A szakirányú továbbképzésekhez a 60, 90 és 120 kreditpontos képzések, az új szakirány elvégzése és a pedagógus szakvizsga tartozik. Az akkreditált pedagógus-továbbképzéshez különböző óraszámú tanfolyamok tartoznak.

Hazánkban az egészségügyben igen kevés logopédus dolgozik. Az egészségügyi dolgozók továbbképzésének rendjét a 63/2011. (XI. 29.) NEFMI rendelet szabályozza. A jogszabály szerint öt évenként 150 kreditpontnyi képzést kell teljesíteniük. A rendelet a logopédu-

²⁴forrás: Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának önértékelése. MAB Intézményakkreditáció. 2014

²⁵ <http://www.mab.hu/web/images/doc/kiadvanyok/Ertesito2015-2.pdf> (utoljára letöltve: 2016. január 3.)

²⁶ lásd 277/1997 (XII.22.) Korm. rendelet 5. §-a

sokat és a gyógypedagógusokat mint egészségügyi dolgozókat nem említi meg az 1. sz. mellékletében.

Ausztriában a logopédusképzés a medicinális területhez tartozik. Ennek értelmében az egészségügyi és műszaki szakmák továbbképzését szabályozó jogszabály részletezi a továbbképzési lehetőségeket, és háromévente 100 kreditpontnyi képzés elvégzését írja elő²⁷. A logopédusok számos lehetőség közül választhatnak: szakmaspecifikus továbbképzés, vizsga, vezetői tevékenység, szakmai előadás megtartása, oktatói tevékenység, publikáció, szakmai rendezvény szervezése, szakmai munkaközösségekben való részvétel, tudományos tevékenység, szupervízió, hospitálás, esetismertetés. Ez a széles spektrum lehetőséget ad, hogy érdeklődésüknek és szakmai tevékenységüknek megfelelően mélyítsék ismereteiket. Látható, hogy Ausztriában az a cél, hogy szakmai tartalmakkal megtöltött továbbképzéseket végezzenek el a logopédusok.

Összegzés

A magyarországi és az ausztriai logopédusképzés és -továbbképzés összehasonlítása során alapvető különbségek jelentkeztek. Az eltérések mind az alapképzésben, mind a mesterképzésben és ezt folytatva a továbbképzések összehasonlításánál is megmutatkoztak. Ennek rövid összefoglalóját az 5. táblázat tartalmazza.

	MAGYARORSZÁG	AUSZTRIA
KÉPZÉSI TERÜLET	Pedagógus	Egészségügy
Jelentkezés feltételei	<ul style="list-style-type: none"> – Magyar nyelvből közép- vagy emelt szintű érettségi – Biológia / idegen nyelvből közép- vagy emelt szintű érettségi – Beszédalkalmassági vizsgálat – (írásbeli teszt + artikuláció vizsgálata) 	<ul style="list-style-type: none"> – Reifeprüfung, érettségihez hasonló vizsga (német nyelvből) – Alkalmassági vizsga – Külföldi hallgatók esetén C1 szintű, vagyis felsőfokú német nyelvtudás – Egy évnél nem régebbi, min. 16 órás elsősegély tanfolyam elvégzése – Orvosi alkalmassági vizsgálat – Erkölcsi bizonyítvány – B2 szintű, középfokú angol nyelvtudás
képző helyek	4	6

²⁷ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1992_460_0/1992_460_0.pdf (utoljára letöltve: 2016. január 3.)

		MAGYARORSZÁG	AUSZTRIA
KÉPZÉSI TERÜLET		<i>Pedagógus</i>	<i>Egészségügy</i>
	képzési rend	nappali vagy levelező	nappali
	finanszírozás	támogatott és önköltséges	önköltséges
	keretszám / év	90–820	kb. 80
	képzés időtartama	8 szemeszter	6 szemeszter
	képzés zárása	diplomamunka, záróvizsga	diplomamunka, záróvizsga
	végzettség megnevezése	gyógypedagógus logopédia szakirányon	diplomázott logopédus
MESTERKÉPZÉS	képző helyek	1	2
	képzési rend	nappali vagy levelező	blended learning, levelező
	finanszírozás	támogatott vagy önköltséges	önköltséges
	keretszám / év	25–155	min.25
	képzés időtartama	3 szemeszter	5–6 szemeszter
	képzés zárása	diplomamunka, záróvizsga	diplomamunka, záróvizsga
végzettség megnevezése	okleveles gyógypedagógus logopédia szakirányon	okleveles logopédus	
TOVÁBBKÉPZÉS	időintervallum	7 évente	3 évente
	kreditpont	120	100
	lehetőségek	– szakirányú továbbképzés – akkreditált továbbképzés	– szakmaspecifikus továbbképzés – sikeres vizsga – vezetői tevékenység – szakmaspecifikus előadói tevékenység – oktatói tevékenység – publikáció – szakmai rendezvény szervezése – szakmai munkaközösségben való részvétel – tudományos tevékenység – önálló kutatás – mentorálás, coaching – szupervízió – hospitálás – esetismertetés – e-learning, irodalom tanulmányozása

5. táblázat: Magyarországi és ausztriai logopédusképzés összehasonlító táblázata

Hazánkban az alapszakot végzett logopédusok számos formában továbbképezhetik magukat. Jelenleg kilenc mesterképzési szakra, újabb szakirányra, pedagógus szakvizsgára vagy akkreditált továbbképzésre jelentkezhetnek. Mesterszakos diplomával pedig doktori tanulmányokat folytathatnak. Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk után bármely tagországban folytathatnak rész- vagy teljes idejű képzést.

A továbbképzések elvégzésének azonban nem csupán a törvényi előírásnak való megfelelés lenne a célja, hanem az is, hogy szakmai ismereteiket a gyakorló logopédus bővítse és

praxisában alkalmazza. Az aktívan dolgozó szakembereket újabb képzésekkel, terápiákkal kellene megismertetni, és ennek az elvégzését a szakmai életútjukba be kellene számítani.

A képzési kötelezettség teljesítését ki kellene szélesíteni. Az Ausztriában alkalmazott lehetőségeket itthon is meg lehetne valósítani, akár anyagi vonzat nélkül. A hospitálások és a szakmai programok megszervezése, vagy például a szupervízió fontos részét képezi a mindennapi munkának. Ezek könnyen adminisztrálhatók, nyomon követhetők és teljesíthetők. Célszerű lenne a jogalkotónak ezt a szabályozást megismerni, és a szakmai fórumokon a logopédusokkal egyeztetni. A többféle alternatíva közül a szakembereknek így lehetőségük lenne arra, hogy érdeklődési körüknek megfelelően képezzék magukat tovább. Azonban az osztrák mintát teljes mértékben nem lehet itthon adaptálni, hiszen az háromévenként 100 kredit megszerzését írja elő, itthon pedig hét év alatt kell 120 kreditet gyűjteni. A szakmai egyeztetések során jó lenne a jogalkotóval együtt meghatározni a továbbképzések tartalmát, valamint az azokhoz kapcsolódó pontok reális értékét.

A két ország logopédusképzésnek és -továbbképzésének összehasonlítása rámutat arra, hogy az Európai Unió törekszik az egyes országok közötti különbségek összerendezésére. A valóságban azonban ez az út még nagyon hosszúnak bizonyul. Nem arra kellene törekedni, hogy teljes mértékben minden egymással harmonizáljon, hanem a jó gyakorlatokat kellene széles körben elterjeszteni, és a jövőben továbbvinni.

BIBLIOGRÁFIA

- Fehérné Kovács Zsuzsanna (2005). A magyar logopédusképzés aktuális kérdései. *Beszédgyógyítás* 16/1. pp. 1–4.
- Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.) (2008). *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700277.KOR [2016. január 3.]
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=102184.263634 [2016. január 3.]
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2016. január 3.]
- 63/2011. (XI. 29.) NEFMI rendelet az egészségügyi szakdolgozók továbbképzésének szabályairól. http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=141916.574277 [2016. január 3.]

- Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karának önértékelése. MAB Intézményakkreditáció. 2014. http://www.barczy.elte.hu/letoltesek/documents/D%C3%A9k%C3%A1ni_Hivatal/Dokumentumok/ELTE_BGGYK_onertekeles_2014.pdf [2016. április 10.]
- Akkreditációs Értesítő. A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság Hivatalos Lapja. 20. évfolyam 2. szám. 2015. szeptember. <http://www.mab.hu/web/images/doc/kiadvanyok/Ertesito2015-2.pdf>
- Ausztriai egészségügyi és műszaki szakmákat szabályozó szövetségi törvény. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1992_460_0/1992_460_0.pdf [2016. január 3.]
- Donau-Universität Krems logopédia mesterképzési szak tematikája. http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/department/kmbt/mtd/logop_die/logo.interestinneninformationen.26022015.pdf [2015.március 7.]
- Donau-Universität Krems tájékoztatója. http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/studium/umwelt_medizin/zqsg/logopaedie/lehrplan.pglo.03.03.08.pdf [2015. március 7.]
- Egészségügyi és műszaki szakmák továbbképzését szabályozó jogszabály. <http://www.logopaediaustria.at/images/Dokumente/MTD-CPD-RichtlinienVollversion.pdf> [2015.március 7.]
- FH Campus Wien tájékoztatója. https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/Studium/03_Gesundheit/b_Logopaedie/Dokumente/Logopaedie_Infolder.pdf [2016. január 3.]
- FH Campus Wien Advanced Integrative Health Studies mesterszak tájékoztatója. https://www.fh-campuswien.ac.at/fileadmin/redakteure/Studium/03_Gesundheit/ml_AIHS/Dokumente/ML_Advanced_Integrative_Health_Studies_Infolder.pdf [2016. január 3.]
- FH Gesundheit tájékoztatója. https://www.fhg-tirol.ac.at/data.cfm?vpath=pdf-downloads/curriculum-matrix_logo_bsc_14_2014-03-26 [2016. január 3.]
- FH Gesundheitsberufe Oberösterreich Alumni hírmondói. <http://www.fh-gesundheitsberufe.at/wp/wp-content/uploads/2015/01/Newsletter-FH-Gesundheitsberufe-OOE-Ausgabe-Dezember-2015.pdf> [utoljára letöltve 2016. április 10.]
- http://www.fh-gesundheitsberufe.at/wp/wp-content/uploads/2015/01/externer_Newsletter_FHGOOE_Ausgabe_Dezember_2014.pdf [2016. április 10.]
- http://www.fh-gesundheitsberufe.at/wp/wp-content/uploads/2015/03/externer_Newsletter_FHGOOE_Ausgabe_Dezember_2013.pdf [2016. április 10.]

- FH Gesundheitsberufe Oberösterreich tájékoztatója. <http://www.fh-gesundheitsberufe.at/fileadmin/downloads/modulplaene-download-PDF/Modulplan%20Logopaedie.pdf> [2016. január 3.]
- FH Joanneum tájékoztatója. http://www.fh-joanneum.at/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaajnsmsg&download=1 [2016. január 3.]
- FH Kärnten tájékoztatója. http://www.fh-kaernten.at/fileadmin/media/gesundheit-soziales/EINL%C3%84GEBL%C3%84TTER_FOLDER/bachelor/EB_LOGOPAEDIE.pdf [2016. január 3.]
- FH Wiener Neustadt tájékoztatója. [http://www.fhwn.ac.at/media/17748dd3-3931-4f3e-94e8-4413ca872735/Dokumente/Folder/Studiengaenge/Gesundheit/Bachelor%20Logopaedie%20\(v12-%202015-1-26\)_Screenversion_pdf](http://www.fhwn.ac.at/media/17748dd3-3931-4f3e-94e8-4413ca872735/Dokumente/Folder/Studiengaenge/Gesundheit/Bachelor%20Logopaedie%20(v12-%202015-1-26)_Screenversion_pdf) [2016. január 3.]
- Osztrák Egészségügyi Minisztérium brosúrája. http://bmg.gv.at/cms/home/attachments/2/9/2/CH1002/CMS1286285894833/gesundheitsberufe_20141022.pdf [2016. január 3.]
- www.ak.nyme.hu/index.php?id=atfk&L=1
- www.barczy.elte.hu
- www.doktori.hu
- www.felvi.hu
- www.jgypk.u-szeged.hu/tanszek/gyogypedagogia/
- www.pk.ke.hu/egysegek/gyogypedagogiai-intezet

HORVÁTH, MARIANN

COMPARISON OF SPEECH THERAPIST TRAINING IN HUNGARY AND AUSTRIA

With entering the European Union students have more opportunities to do all or part of their studies abroad. The interoperability between the education systems and accepting each other's degrees make it easy for them to study and work in a foreign country. The essay aims to introduce the structure and the possibilities of studying speech therapy in Austria and in Hungary. These can be bachelor and master studies, post-graduate and further education opportunities.

KARÁCSONY ILONA¹

Az egészségfejlesztés új útjainak keresése az IKT-sztrádán

A szülő-gyerek kapcsolatban nem változott, míg a barátok, szakemberek felé csökkent az egészségügyi problémák személyes kérdésfeltevése iránti igény, ami a virtuális tér megjelenését erősítette a fiatalok válaszkérésében. A baráti, szakemberi segítségforrás szerepe áthelyeződött az off-line térből az on-line térbe. A tanórákon a technikai eszközök növekvő használata mellett a tanulók aktivitását serkentő tanórai munkamódszerek alkalmazásának igénye is növekedett. A kutatás eredménye alapján a tanórai feladatok során is kevesebb az igény az elgondolkodásra, elmélyülésre, ezért az azonnali válaszadás, kész megoldási panelek, választutak átadása, megmutatása szükséges.

1. Az oktatást segítő technikai eszközök változása és hatásai

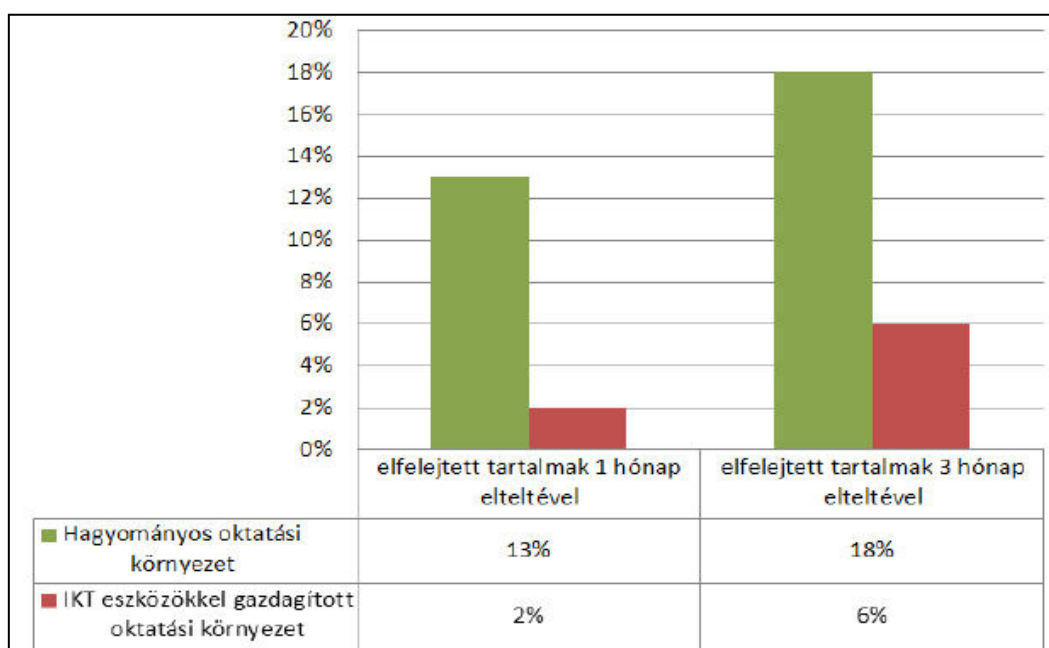
2011-ben a háztartások csaknem 70%-ában volt valamilyen számítógép, a lakosság 72%-a használt már életében internetet. A tényleges internetezők aránya jellemző módon a 16–24 éves korúak körében a legnagyobb (Szabó–Szabó, 2012, pp. 2–3). Tudásváltás jellemző, az infokommunikációs technológiai ismeretek nélkül üzhető szakmák száma két évente 5%-kal csökken (Klenovicsné Zóka, 2011).

A nemzetközi szakirodalomban Prensky nyomán elnevezett az információ- és kommunikáció-technológia világában felnőtt nemzedék a „*digitális bennszülöttek*” (Prensky, 2001) közössége. A digitális világ terjedésével, és az ehhez való alkalmazkodás során a bennszülöttek agya és gondolkodásmódja is hozzáidomult ehhez a felgyorsult világhoz. Az internet, a számítógépes multimédia alkalmazásai a tanulás változatos és élvezetes módszereit kínálják. A változások miatt a régi módszerek már nem alkalmazhatók sikeresen. A problémával való szembenézés szükséges, ezért a módszerekben és tananyagelemekben való változtatás elkerülhetetlen. A ma tizen-huszonéves populációt már másként kell, lehet megszólítani, más módszerek alkalmazásával lehet elérni az oktatás-nevelés varázslatát a motiváció felkeltésén át a kívánt – remélt – cél eléréséig. A frissítés a technikai fejlődés generálta változtatások útján lehetséges, az IKT varázsszó alkalmazásával. Az IKT betűszó az információ- és kommunikációtechnológia az informatika, a telekommunikáció és az adatbázisok, hálózatok technológiájának egyesítése, konvergenciája. A gyakorlatban ez a rádió, a televízió, a telefon, az

¹ szakoktató, PTE ETK Ápolástudományi, Alapozó Egészségtudományi és Védőnői Intézet, Védőnői és Prevenációs Tanszék, ilona.karacsony@etk.pte.hu

internet, számítógép, ipod stb. adta lehetőségek egyesítése. Ami ma már nem is segítőként van jelen a tanterekben, hanem centruma az értékközvetítés módjának, melynek a központi vezérlő eleme a számítógép, amelyhez az IKT-eszközök csatlakoznak, pl. a projektor, a digitális tábla, digiboard mikro PC stb.

Az IKT-eszközökkel gazdagított környezetben a diákok gyakrabban jelentkeznek egyéni munkára, és jelentősen alacsonyabb az elfelejtett tartalmak mennyisége, ebből kifolyólag az elsajátított tartalmak tartóssága is magasabb, amit az 1. ábra is mutat (Námesztovszki, 2013).



1. ábra. Elfelejtett tartalmak aránya a hagyományos és az IKT-eszközökkel gazdagított oktatási környezetben egy és három hónap után N= 350

Forrás: Námesztovszki Zsolt (2013): Az IKT eszközök alkalmazásának módszertani különlegességei alapján

Átalakultak a szervezetünket ért negatív–pozitív hatások is, más erőket kell igénybe venni, más módon kell egészségünk felett őrködni, az újonnan jelentkező veszélyekre figyelve. Ahogy életünk átalakult, úgy átalakult az egészség fogalma, máshová kerültek a hangsúlyok az egészségmegőrzés területén, átrendeződtek a prioritások. Az egészséget érintő kulcskompetencia követelménye így fogalmazható meg: „akarj és tudj egészségesen élni!” (Székely–Vergeer, 2010).

2. Az egészségfejlesztés-órákon alkalmazott módszerek – A kutatás bemutatása

2.1. Célkitűzés

Célom az 1996 és 2013 viszonylatában az oktatástechnikai eszközök tantermi változása révén a digitális világ indukálta módszertani változások lehetséges útjainak keresése. Valamint az egészséges életmód információforrásainak, a segítségkérés preferenciáinak és az egészségfejlesztés-órákon alkalmazott módszereinek a vizsgálata.

1996-ban végzett kutatásom során a tanulók 90%-a olvasott az egészségével kapcsolatos nyomtatott terméket, de ha kérdései voltak, a könyvek, folyóiratok mellett a fiatalok több mint fele a szüleikhez fordult, s közel azonos 1/4–1/4 arányban barátait, egészségügyi szakembereket kérdezett meg. 1996-ban az egészségfejlesztő órák első helyen használt tanórai módszerei közel 1/4–1/4 arányban a beszélgetés és a szerepjáték volt. Majd ezt követően a tevékenységre ösztönző módszerek 20%-os és a technikai eszközök 16%-os alkalmazása jelent meg. Az előadás, mint a tanári ismeretátadás módszere, minimálisan (7,6%) volt jelen a tanórákon. 1996-ban a gondolatébresztő órák 33%-os, a választást segítő tanórai tartalmak 11,2%-os, a segítségnyújtást előtérbe helyező tanórák 21%-os alkalmazása volt jellemző.

1996-ban főként írásvetítő, diavetítő segítségével, valamint hangfelvételekkel, videofelvételek szemléltető erejével kerültek nyomtatékosításra a tanóra tartalmi elemei. 2013-ban már a számítógép és ahhoz csatlakozó projektor, digitális tábla, internetcsatlakozás segítette a tanulók motiválását, órai munkáját. A kutatás két időpontjában más-más oktatástechnikai elemek voltak az uralkodók a tanulási-tanítási folyamat gyakorlata során. Ezért is voltam kíváncsi a tanulók véleményére, hogy az IKT beépülése a tanóra folyamatába vajon változtatott-e az egészséggel kapcsolatos ismeretek közvetítésének, megvalósításának igényén.

A kommunikációs kapcsolati hálóinkban az idősek számára kisebb mértékben változott a világ, de ők is érzik, hogy unokáik, gyermekeik már a neten lógnak, s nem postai levelet írnak, hanem skypon, webkamera révén, a cyber-téren át küldik üzeneteiket. Kapcsolati hálóink átkerültek a virtuális térbe, a világhálóra. A fiatalabb nemzedéknek meg már elképzelhetetlen az élet chatelés, facebook és egyéb kapcsolatlétesítő-fenntartó oldalak nélkül. A fiatalok, a digitális bennszülöttek kedvelik, ha egyszerre több csatornán keresztül ömlik hozzájuk a információ, kedvükre való, ha egyszerre több tevékenység felett oszthatják meg figyelmüket, jobban kedvelik az ábrákat, képeket a szimpla szöveggel ellentétben (Prensky, 2001). A változások miatt a régi módszerek már nem alkalmazhatók eredményesen. Megoldást jelenthet az átadandó ismeretek digitális eszközökkel történő közvetítése, az IKT által beszélt nyelvezet

felhasználása. Prensky állítására én magam is kerestem a bizonyítást saját kutatásom révén. Az első felmérésemet 1996-ban, a másodikat 16 évvel az előző után, 2013-ban végeztem.

2.2. A kutatási kérdések bemutatása

Megfigyelhető-e a fiatalok cyber-térrel való kapcsolódásának hatására az egészségi állapotukkal kapcsolatos humán problémamegoldó források átrendeződése?

Számítógép és az ehhez kapcsolódó oktatástechnikai eszközök bekerülése a tantermekbe, az oktatási folyamatba megváltoztatja-e az egészségfejlesztési ismeretek közvetítésének útját?

2.3. Hipotézisek bemutatása

Feltételezem, hogy az igénybe vehető információforrások változása, átkerülése az off-line térből az on-line térbe csökkenti az egészségügyi problémák személyes kérdésfeltevése iránti igényt.

Feltételezem, hogy a tanórákon a technikai eszközök növekvő használata csökkenti a tanulók aktivitását serkentő tanórai munkamódszerek alkalmazását.

2.4. A módszer és a célcsoport bemutatása

A kutatás típusa longitudinális, kvantitatív. Célcsoport a középiskolás fiatalok. Beválasztási kritérium a 14–19 éves tanulók, akik már minimum egy tanéven keresztül, hetente egy alkalommal részesültek egészségtan-oktatásban. Nem véletlenszerű, kényelmi mintavételt alkalmaztam. Az esetcsoport elemszáma 1996-ban 100 fő, 2013-ban 144 fő. 1996-ban 44 fiú, 56 lány; 72 fő a 10. évfolyamon, 28 fő pedig a 11. évfolyamon tanult. 2013-ban a nemek aránya 2/3 arányban eltolódott a lányok irányába: 102 lány, 42 fiú; míg a korcsoport közel azonos arányban alakult a korábbi évben tapasztalok szerint: a megkérdezettek közül 109 fő a 10. évfolyamon, 35 fő a 11. évfolyamon tanult. A vizsgálat helye Szombathely. Az adatokat saját szerkesztésű kérdőívvel gyűjtöttem. Az adatok elemzését Microsoft Excel 2007 statisztikai szoftver segítségével végeztem. Alkalmazott statisztikai módszer leíró statisztikai módszerekben belül átlag, abszolút és relatív gyakoriság-számítás. Matematikai statisztikai módszerek esetében a gyakoriság 95%-os megbízhatósági tartománnyal prezentálva.

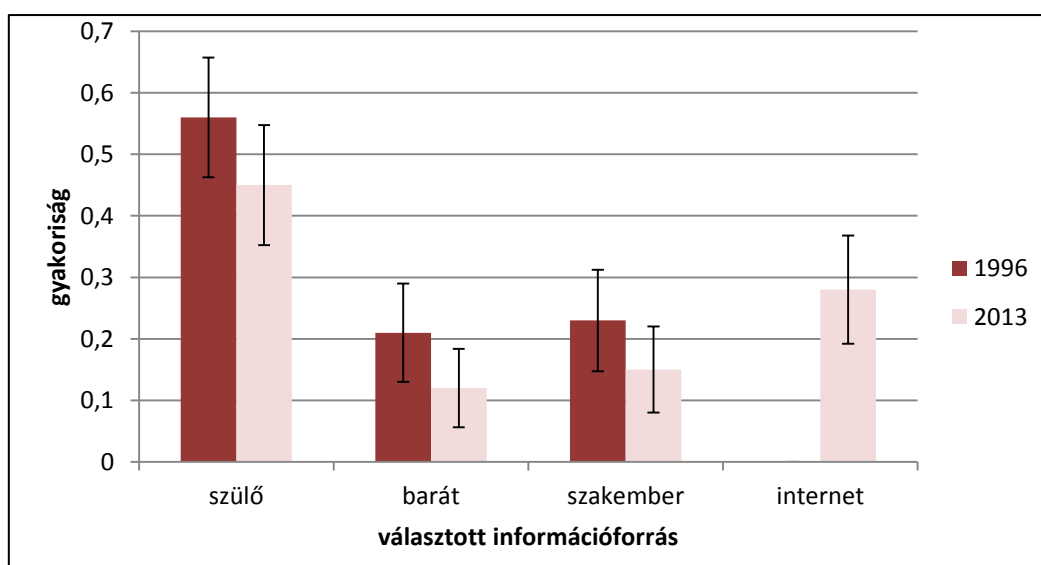
3. Változások az egészséggel kapcsolatos tudás egyéni és tanórai átadása során

A társadalom a XXI. század emberei számára új feladatokat irányoz az egészséges élet, egészségmegőrzés területén belül. Mai világunkban a változás szövi át mindennapjainkat, így az egészségünket is. A korábbi években kidolgozott, az adott korhoz igazodó egészségfogalmakat nem szabad elvetni, de érdemes továbbgondolni, újraértelmezni, a jelenkor kihívásaihoz, elvárásaihoz igazítani. „Az egészség az ember életfolyamatában olyan, bázis kompetencia, amely a testi-lelki-szociális alkalmazkodó-, alakító- és önmegvalósító képesség biztosítója a globalizált környezet szocializációs feltételei között. Az egészség az ember tulajdonsága, amely azt mutatja, hogy egyéni élete folyamán hogyan képes alapkompenciáit, tanulási folyamatait, biológiai-pszichikus-szociális alkalmazkodó- és alakító-képességét irányítani, alkalmazkodni, saját magát megvalósítani” (Székely–Vergeer–Simon, 2007, p. 48). Korunkban az egészségvédelemnek új perspektívát kell kapnia, amely figyelembe veszi a társadalomban uralkodó kulturális viszonyokat, értékrendszereket és normákat. A megváltozott társadalmi valóság ma egyik jelentős szempontja az értékek átalakulása, a közösségi lét háttérbe szorulása, a fokozott én-központúság. Az egészség–betegség problémáinak megoldása azért is érdekes kérdés, mert maga az egészség is többdimenziós szerkezet a WHO meghatározása szerint, a test-lélek-társas miliő egysége, ezért annak változtatása, korrekciója is csak több dimenzió mentén képzelhető el. A cyber-tér egyes aspektusokat háttérbe szorít, pl a lélek, de leginkább a társas közeg gyógyító erejét. Ennek ellenére az egészséggel kapcsolatos információk forrásának mind tárgyi, mind humán átrendeződése tapasztalható az internet majdnem száz százalékos előtérbe kerülésével. 1996-ban tíz megkérdezettből 9 fő (90%), 2013-ban már csak tíz megkérdezettből 6 fő olvasott (62%) az egészséggel kapcsolatos papír alapú terméket. Csökkent az írott tömegkommunikáció fogyasztása, de még most is jelentős.

Mint azt a 2. ábra mutatja, 1996-ban a fiatalok 56%-a, 2013-ban 45%-a a szüleit kereste meg egészségével, egészségügyi problémáival kapcsolatban. Napjainkban is, úgy, mint 16 évvel ezelőtt, közel azonos mértékben ugyanazon személyhez, a szüleikhez fordultak elsőként a fiatalok, ha kérdéseik merültek fel a saját egészségüket illetően. A barát lehetséges segítségnyújtó szerepe eltolódott az internetes fórumok javára, szinte majdnem megfeleződött: a 21 százalékról (1996), 12 százalékra (2013) csökkent. Az egészségügyi szakemberek, orvos, védőnő, asszisztens elsődleges személyes megkeresése egészségügyi kérdésekben 1996-ban 23% volt, 2013-ban nyolc százalékkal csökkent. A szakemberek egészség-betegség kérdéskörét érintő problémamegoldó szerepében jelentős változás nem mutatkozott az évek folyamán.

2013-ban a tizenéves fiatalok 28%-a az egészségi állapotukkal kapcsolatos kérdéseiket már a személyes, face-to-face problémamegoldással szemben a személytelenebb cyber-téren keresztül próbálta orvosolni.

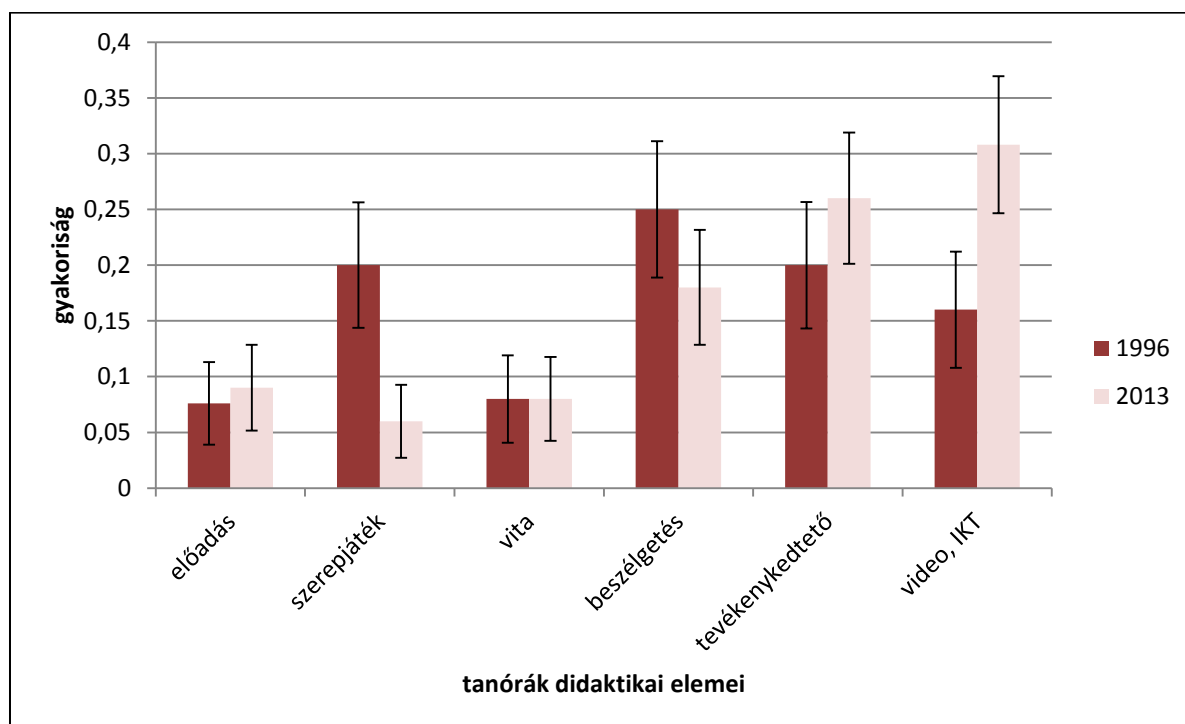
A feltett kérdésre, hogy háttérbe kerültek-e az emberi közösségek az egészségügyi kérdések megválaszolása tekintetében, a válasz igen. A kapcsolati háló primer láncszemei még mindig eléggé erősek, a szülő, akivel erőteljes az érzelmi kapocs, aki a test nyavalyáin keresztül adhat enyhülést az egészség-betegség pszichés és szociális összetevőire is. Ezzel szemben a kapcsolati háló lazább szemei, a szekunder kapcsolatok közel fele a valós térből áthelyeződött a virtuális térbe. Az egészségi állapottal kapcsolatos jelentősebb kérdések megvitatásában még mindig kell a személyes jelenlét, a bizalmi kapcsolat, aki a másik kezét megfogja, non-verbális kommunikációjával megérinti. Ahhoz, hogy segíteni tudjunk tanítványainknak, bátorítani tudjuk a személyes problémakeresés folyamatában, biztonságos érzelmi kapcsolat kialakítása szükséges.



2. ábra. Az egészséggel, életmóddal kapcsolatos problémás kérdéseiket a tanulók kivel beszélik meg – gyakorisági megbízhatósági tartománya (N1996=100, N2013=144)

Az iskola, hogy milyen tartalmakkal tölti meg az egészség fogalmát, milyen nevelési módszer- és eszköztárat társít hozzá, ez igen fontos feladat, mivel egyszerre kell kettős célt megoldania: az egészséget érintő aktuális problémákat, s ugyanakkor a jövő felé kell tekintenie, a jövőre kell orientálnia. Az egészségtan-oktatás során így kiemelten fontos, hogy olyan módszerekkel történjen az ismeretközvetítés, mely a tanulók aktivitására épít (szerepjáték, önálló megfigyelések, projektekben végzett munka, kooperatív oktatási módszerek, munkálta-

tó feladatok), illetve a tanár és a tanulók együttes munkáját helyezve a középpontba (beszélgetés, szeminárium megbeszélés, vita), míg a tanári ismeretátadás módszerei ezzel szemben háttérbe szorulnak (előadás, magyarázat, elbeszélés) (Simon, 2001). A változatos módszerek növelik a tanulók énerőit ahhoz, hogy aktívabban foglalkozzanak a tanulással. Az egyhangú iskolai módszerek lefékezik a tanulók energiáit, így szorgalmuk, igyekezetük csökkenhet. Ezért is kerestem a választ arra, hogy konkrétan milyen módszertípusú órákat preferáltak 16 évvel ezelőtt, és most mit részesítettek előnyben a tanulók. Az eredményeket a 3. ábra mutatja be.



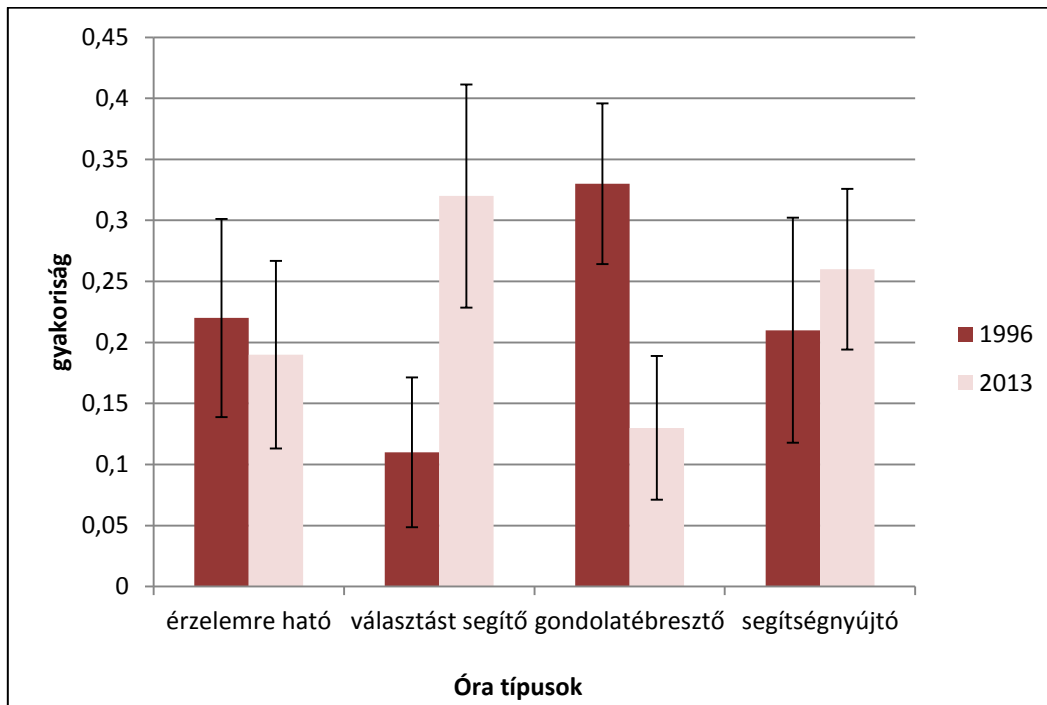
3. ábra. A tanórák legkedveltebb didaktikai elemeinek gyakorisági megbízhatósági tartománya (N1996=100, N2013=144)

A módszertípusok vizsgálatánál a Simon Béláné jegyzetében megjelent a tanítási-tanulási folyamatban alkalmazott módszertani csoportosításokat használtam (Simon, 2001). 2013-ban az órátípusok módszertani rendszerezésénél a feltett kérdéscsoportban a videotechnika választási lehetősége helyett a technikai eszközök tágabb kategóriáját nevezetem meg, mivel a tanórán ma már sokkal többféle eszköz használata valósult meg. 2013-ban az egészségfejlesztés során használt módszereknél a tevékenységre ösztönző módszerek 26%-os, a technikai eszközök 30,8%-os (MT:0,24-0,37) igénybevételét részesítették előnyben a fiatalok. Az utóbb említett módszert 1996-ban majdnem fele olyan gyakran, 16%-os (MT:0,11-0,21) arányban használták a pedagógusok az egészségtan-óráikon. A tevékenységet középpontba helyező

módszer használata is alacsonyabb volt 1996-ban 20%-os válaszadási arányával. 1996-ban az első helyen megemlített kedvelt módszerek 25,1%-ban (MT:0,19 - 0,32) a beszélgetés és a 20,2%-ban (MT:0,14-0,25) szerepjáték volt. 2013-ban a beszélgetés módszerének csökkenése 25,1%-ról 18%-ra (MT:0,13 - 0,23) és a szerepjátékok jelentős, 20,2%-ról 6%-ra történő mérséklődése (MT:0,03-0,09) volt tapasztalható. Háttérbe szorulását vélhetően a kommunikációs csatornák átrendeződése okozhatta. Az előadás mint a tanári ismeretátadás módszere 1996-ban 7,6%-os (MT:0,03 - 0,11), 2013-ban 9,1%-os (MT:0,05-0,15) tanórai alkalmazása változatlanul a kevésbé kedvelt óratípusok közé került besorolásra. 1996-ban a tanulók aktivitására, a tanár és a tanulók együttes munkájára irányuló módszerek közel azonos arányban kerültek a tanórák kedvelt módszerei közé, míg 2013-ban erőteljes emelkedést mutatott a tanulók aktivitására serkentő tanórai munkamódszerek használata.

Mindannyian egy gyorsan fejlődő világban élünk, és mindehhez alkalmazkodnak a diákok is. Ahhoz, hogy a mindenkori elvárásoknak a pedagógus is megfeleljen, folyamatosan változnia kell, a tananyagot az érzékelés, a megfigyelés számára megragadhatóvá kell tennie. Jó lehetőséget biztosít a diákok számára, ha aktív módon tudnak részt venni az oktatási folyamatban. Az oktatásnak ezen módja motiválja a tanulókat, megfelel a rohanó világ elvárásainak, ahol a kép, a hang és az interaktivitás fontos szerepet játszik.

Az egészségtanórák vizsgálatát nemcsak metodikai szemüvegen keresztül kutattam, hanem azt is, mi érintette meg a diákokat, szívükre hatva érzelmeket ébresztettünk, vagy az észre fókuszálva gondolatokat serkentettünk, illetve miben lenne igény konkrét segítségre, vagy csak a lehetséges utak megmutatására. Jelentősen átrendeződtek az évek során az óratípusok tetszési mutatói. A gondolatébresztő órák 1996. évi 33%-os (MT:0,23-0,42) alkalmazása 2013-ra jelentősen háttérbe szorult, 13,3%-ra (MT:0,06-0,19) csökkent. Ezzel szemben a választást segítő tanórai tartalmak aránya 1996-os 11,2%-ról (MT:0,04-0,17), 2013-ra háromszorosára, 32%-ra emelkedett (MT:0,22-0,41). A segítségnyújtást előtérbe helyező tanórák iránti igény minimálisan megnövekedett a 1996-os 21%-ról 2013-ban 26%-ra. Az érzelemre ható órák 16 év után is közel azonos mértékben érintették meg a fiatalokat (4. ábra). Napjainkban a tanulók az olyan óratípusokat preferálják, ahol egészséggel kapcsolatos problémájuk esetén választ kaphatnak, és a döntési helyzetek megoldásában is igénylik a személyes segítségnyújtást.



4. ábra. Az órátípusok tetszési mutatói - gyakorisági megbízhatósági tartománya (N1996=100, N2013=144)

4. Az egészségfejlesztés ismeretközvetítésének új útjai – következtetések levonása

Az igénybe vehető információforrások átkerültek az off-line térből az on-line térbe. A változás a mély, erős kötődésen alapuló szülő-gyerek kapcsolatban nem volt jellemző, míg a barátok, szakemberek felé csökkentette az egészségügyi problémák személyes kérdésfeltevése iránti igényt. Az átalakulás a virtuális tér megjelenését erősítette a fiatalok válaszkérésében. A szoros köteléken alapuló szülői-gyerek kapcsolat, személyes verbális támasz funkciója még mindig erős, ezzel szemben a lazább emberi kapcsolatokban az egészségügyi problémák tekintetében a személyes, szóbeli válaszok lecsökkentek. A virtuális téren át adható segítség megerősödött, a baráti, szakemberi segítségforrás szerepe eltolódott a virtuális térbe. Ahhoz, hogy segíteni tudjunk tanítványainknak, bátorítani tudjuk a személyes problémakeresés folyamatában, biztonságos érzelmi kapcsolat kialakítása szükséges.

A kézbe vehető nyomtatott ismereteket ma is olvassák a diákok, igaz csökkenő tendenciát mutat, ami azonban továbbra is bátran ajánlható az cyber-tér kínálta lehetőségekkel együtt.

1996-ban a tanulók aktivitására és a tanár és a tanulók együttes munkájára irányuló módszerek közel azonos arányban kerültek a tanórák kedvelt módszerei közé. 2013-ban erőteljes emelkedést mutatott a tanulók aktivitására serkentő tanórai munkamódszerek használata. Feltevésem, hogy a tanórákon a technikai eszközök növekvő használata csökkenti a tanulók akti-

vitását serkentő tanórai munkamódszerek alkalmazását, nem bizonyosodott be; ellenkezőleg, preferáltabb lett a tanulói aktivitást előtérbe helyező tanórai módszer. A privát szférában átrendeződő kommunikációs csatornák hatására az egészségfejlesztési módszereknél is a beszélgetés iránti igény csökkenő tendenciát mutatott, ezzel szemben a tevékenykedés, a feladatmegoldás és a többszoros munkafolyamat került előtérbe. Az IKT-eszközök használata iránti igény jól érzékelhető a választott információforrások, tanórai módszerek során is. Fontos a tanórákon teret engedni a tanulók véleményének, elgondolásainak, de több utat kell megmutatni a segítségnyújtás lehetséges módjainál, forrásainál. Ennek oka véleményem szerint a segítségnyújtás forrásainak részbeni átalakulása, amibe már a személytelen kapcsolatok is beépültek. Másrészt az internethez való gyors kapcsolódás, a feltett kérdésekre adott azonnali válaszok hatására csökken a feladatokon való elgondolkodás szerepe. Rögtön legyen válasz, azonnal kapjon segítséget a fiatal. A kutatás eredménye alapján a tanórai feladatok során is kevesebb az igény az elgondolkodásra, ezért az azonnali válaszadás, kész megoldási panelek, válaszutak átadása, megmutatása szükséges.

„Ebben a világban a kész tudás papír alapú közvetítése helyett az információhalmazban való eligazodás, a helyes összefüggések megkeresése, az ismeretek ellenőrzése válik uralkodó feladattá. Emiatt a tanárnak új szerepet – a facilitátor, a moderátor, a tutor, a „coach” szerepét – kell vállalnia. A közlő-számonkérő tanárokat ebben a közegben főlválthatják a konzultánsok, a tudáscserét szervező tanárok, a facilitátorok” (Bessenyei, 2010).

A módszertani megújulás kulcsszava az aktivitás. A frontális munkát érdemes csoportokban, párokban megoldható feladatoknak követnie, kerüljenek előtérbe a tevékenykedtető módszerek, kooperatív technikák. Az elmélet helyett a gyakorlat kerüljön a középpontba. A tanórák szerkezetét fel kell bontani apróbb elemekre, melyek elkülönülnek, más-más módszert használnak, de mégis egybetartoznak. A tanórák tartalmi elemei felvillanásokból, gondolatébresztőkből épüljenek fel, képekkel, ábrákkal, diagramokkal, hangsúlyos vizuális megerősítéssel. Segítségnyújtás az egészséget érintő kérdésekben, az internetvilágában való korrekt eligazodáshoz. A szülő fontos kulcsszereplő még mai is a fiatalok életében, ezért velük közösen képzelhető el az egészségfejlesztés.

Lehet, van varázslat, ha izgalmasak, naprakészek vagyunk, jól beszélünk az új kommunikációs nyelven, on-line üzemmódban, always-on működünk just-in time tanítunk. Az egészségfejlesztés sem képzelhető már el az IKT alkalmazása nélkül, az IKT által átstrukturált kapcsolati hálózathoz, tanári szerepekhez, tanórai módszerekhez való alkalmazkodás, megújulás nélkül. Tájékozottnak, elérhetőnek kell lenni a fiatalok életében, nemcsak a katedrán, hanem a virtuális világban is.

BIBLIOGRÁFIA

- Bessenyei, I. (2010). A digitális bennszülöttek új tudása és az iskola. In: *Oktatás-Informatika*, 2010. 1–2. [online] issuu.com/elteppkocinf/docs/okt_inf_folyoirat_2010_1_2szam/25. [2013.10.05]
- Klenovitsné Z, T. (2011). *Digitális nemzedék megváltozott pedagóguskompetenciák*. In: PTE.TTK.HU honlapja [online] http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/digitalis_nemzedek/felhasznalt_s_ajnlott_irodalom.html [2013.10.05.]
- Námesztovszki, Zs. (2013). *Az IKT eszközök alkalmazásának módszertani különlegességei Szabadka 2013*. [online] www.blog.namesztovszkizsolt.com/wp-content/uploads/2009/10/AzIKTeszozokAlkalmazasanakModszertaniKulonlegessegei.pdf [2014.09.02.]
- Prensky, M. (2001). *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók On the Horizon*. In: NCB University Press [online] www.goliat.eik.bme [2013.10.02.]
- Simon, B. (2001). *Didaktika. A tanítási-tanulási folyamatban alkalmazott módszerek*. Budapest: BMF BGK jegyzet. pp. 103–108., 113–131.
- Szabó, I. – Szabó, P. (2012): *IKT-eszközök és használatuk*. KSH honlapja [online] www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt11.pdf [2014.09.02.]
- Székely, L. – Vergeer, F. (2010). Egészség – fejlesztés – jólét. Vizsgálódás az újabb egészség-fogalmak körében – II.rész. *Egészségfejlesztés*, 51. évf. 4. sz. pp. 2–10.
- Székely, L. – Vergeer, F. Simon, T. (2007). Az „egészség” fogalmának újraértelmezése I. rész. *Egészségfejlesztés*, 47. évf. 5–6. sz. pp. 37–49.

KARÁCSONY, ILONA

SEARCHING FOR NEW WAYS OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT)
IN HYGIENE EDUCATION

Purpose: searching for new ways of methodology provided by the digital world. The research was carried out among students between the ages of 14 and 19, who studied hygiene. N=1996-100 2013-144. Purpose-made questionnaire was created with which I calculated frequency and frequency CT.

Results: the students turned to their parents in terms of their health issues (56%-45%), role of friends (21%-12%) has shifted to internet forums. The cyber space has appeared in terms of requesting assistance (2013-28%). Thought provoking lessons have been disappearing while lessons supporting decision making have been on the rise. Activities and the use of ICT tools have become more frequent as opposed to role-play activities.

Conclusion: the majority of the students turn to their parents regarding their health issues, at the same time the role of virtual space has already appeared. The methods of providing and requesting help must be strengthened. Multi-channel working platforms should be prioritized in methods of health improvement.

MALGORZATA DUBIS¹**Computer as an active form of spending free time by children**

Nowadays free time is of great importance in the life of individuals. It is an intrinsic aspect of life, necessary for the proper functioning of a person. Modern civilization throws temptations of passive rest and sedentary entertainment especially the use of a computer. As reality suggests, one of the most popular forms of spending free time by teenagers is „meeting” in a virtual space. Spending free time by young people on social networking sites has become an integral part of their lives. Pilot studies are presented in this article, they concern different ways of spending free time of young people with the special consideration of using the computer and the internet. The diversity in ways of spending free time has been analysed in these studies according to the age ranges of young people and diverse territorial environments. The researches that served to collect the empirical material, were conducted in 3 big towns, 3 medium-sized towns, 3 small towns, and 3 rural districts. It was pointed out that irrational use of computer and internet by young people causes real danger for the health and the functioning of a child. Moreover, due to the lack of full social maturity, young people are easily influenced by others, also those impelling undesirable behaviours.

Introduction

The use of free time and its structure constitutes one of the most important tasks of a young person's lifestyle. Nowadays, free time is of great importance in life of individuals. It is an intrinsic aspect of life, necessary for the proper functioning of a man in the environment. It constitutes the valuable counterweight for more and more rapid pace of life and the accompanying haste, nervousness and often frustration.

The behaviour transformation being observed in our society quickly included also the sphere of free time. The main regulator within that process are the changing needs and intentions of a human being, which are characterized by the changing life conditions.

The modern civilization involves temptations of passive rest, sedentary entertainment especially with the use of a computer. As the observing reality suggests, one of the most popular forms of spending free time by teenagers are „meetings” in virtual space. Spending free time by young people on social networking sites has become the integral part of their life.

Many hours spent at the computer lead to the disorganization of every day routine, reduction of time that should be devoted to other activities.

¹ lecturer, PhD, University of Economics and Innovation in Lublin, Faculty of Pedagogy and Psychology, maldu@wp.pl

I. The concept and specification of free time

Defining free time, despite the fact that it is easy, causes lots of difficulties. There is a wide range of defining that space of individual's life both in the colloquial meaning and scientific literature. In the colloquial meaning, free time is the time without duties, associated with holidays, leave, relax, rest, idleness and also recreation, fun, entertainment or sport.

Whereas it is a lot more difficult to define the concept of free time on scientific grounds. It results from the fact that the problem of free time has been undertaken by representatives of different scientific disciplines, who point out the characteristic aspects connected with their scientific interests in definitions of free time (Czerepaniak–Walczak; 1997, Denek, 2002; Kwieciński, 1979; Mroczkowska, 2011; Narkiewicz–Niedbalec, 2011 et al.) .

The concept of free time has appeared and has been popularized at the moment of accepting it by the International Conference of UNESCO in June 1957. The definition of J. Dumazediera (1962: 22) was accepted as the basis, defining free time as any activities taken by the individual after completing of his/her duties that are directed at personal development, self-fulfillment and moreover they serve the leisure and entertainment according to its individual predilections. It results, from the above definition, that free time is a concept opposing to busy time, mostly filled by work, education, numerous duties or meeting biological needs.

Analyzing the interdisciplinary source literature one can find many definitions of free time emphasizing its different aspects. These definitions can be presented in three trends: instrumental, behavioral and spiritual. The first trend includes definitions defining free time as the natural element of individual's functioning involving and separating from the daily cycle of time budget. It is the time in which the individual does not perform any activities and duties (Danecki, 1974. pp. 11).

Free time is particularly important in pedagogical sciences. Wincenty Okoń (2004. pp. 68) defines free time as time which the individual possesses after fulfilling obligatory duties: professional work, learning at school and home and necessary household duties.

The analysis of literature concerning that issue shows that free time is a wide and complex concept. All authors unanimously claim that it creates the most convenient conditions for: resting, rejuvenation, self-development and social activity. The definitions presented above, in spite of the fact that they are different in details, do not contravene but are complementary.

It should be underlined that free time is especially important in life of children and teenagers and it significantly differs from the adults' time. Adults tired by professional work, devote their free time mainly to rest and recreation. Whereas, young people fulfill it with fun, entertainment and development of their own interests.

II. Internet as a source of an entertainment in free time

Internet is a medium, of which the dynamic development and potential can be used mainly by young people. It is an intrinsic part of their social life, everyday activities and entertainment. The Internet phenomenon consists in the fact that from the social point of view it is currently something more important than only the communication technology. For many social groups it has become the natural environment of functioning, allowing to fulfill most social needs and motivations. It is used not only to search information but also to establish and maintain friendship and close relationships.

New technologies are widely available, almost everybody has a computer at home and access to the Internet. Whereas in 2007 in Poland slightly over half of the households with children under 16 had an access to the network, then in 2012 the percentage exceeded 91% , in 2013 – 93,1%, 2014 – 94% and in 2015 – 95% (Central Statistical Office 2012, 2014, 2015). Part of it has also the continuous access to the network on mobile devices.

Internet is currently an integral part of everyday life of children. Children start to use Internet from a younger age -the first contact with Internet falls at the age between 7 and 11 years old, in Poland the average age of first logging into network is 9 years old. At the earliest there are children from Sweden and Denmark logging into the Internet- 7 years old and several other northern European countries- 8 years. Taking into consideration all countries, one third of (33%) 9-10-years old using the Internet is logging into the network every day. The rate has been increasing up to 80% in a group of 15–16-years old. Using the Internet is currently an intrinsic part of everyday life of children: on average in Europe 93% of young Internet users use the network at least once a week, and 60% log on every day or almost every day. In Poland, these rates are even higher: 98% log on at least once a week, and 74% every day, 24% 1-2 times a week (Kirwil, 2011).

The dynamic development of new technologies fascinates and involves teenagers. That is why quite accurate is to describe the youngest users of Internet as “digital natives” (Prensky, 2001) or an internet generation (Tapscott, 2010). Therefore it is not surprising that for

children the border between the real world and a virtual one does not exist. Everyday activities of young generation go on in parallel online and offline. Developing their interests, talks with peers or doing homework, are the activities that are completed easily on-line. The Internet access and a computer, smartphone or tablet is sufficient for teenagers to fulfill their needs in various areas of their lives.

A computer and internet are not only the source of information, but for many people the main way of spending free time and provide entertainment. There are lots of social networks surpassing in ideas for a good time in the internet. The main entertainment portal sites are those with online games. Nevertheless, the social networking sites give us pretty large pleasure. We can find friends, send photos or exchange our experience. That type of entertainment shall involve the most sceptical user. The computer with the internet connection will provide the way for a good fun for everybody, and its prevalence causes that we use that type of entertainment more often. Moreover, surfing the internet is treated by teenagers as a way of spending free time and entertainment.

Internet is also perceived as a mass mean of communication, these are many different areas, giving lots of possibilities of using it for entertainment or education. The most important area in the Internet is taken by different types of usenet newsgroups that were one of the first ways of mass asynchronous communication. At present the internet synchronous talks are popular and more common, interactive data and sound transmission allowing to see and hear our internet interlocutors. The offer of different servers has been still growing, which undoubtedly encourages to use the internet.

As highlighted by Aaron Ben-Ze'ev (2005), the Internet popularity has been connected with its features such as: imagination, interactivity, accessibility and anonymity. Imagination allows to free of physical defects of our daily life, real world and makes that cyberspace is more attractive. Interactivity gives the possibility of entering into relations with other users in a simple way and quicker than in reality, high accessibility and anonymity provide certainty and freedom— build unusual power of Internet attracting. Pointing out that the factor attracting people to the virtual world is the possibility of the completion of needs that in the real world undergo deprivation. Moreover, the typical needs and motives for the adolescence period are responsible for the power of the internet influence on young people.

The activities the adolescents will use in the Internet, which will be the most attractive to them depend on the level of meeting needs and ambitions in a real world.

It should be underlined that in many cases, young people often do not devote their whole attention to the Internet. Usually, attention has been divided into several activities, for

example between doing homework and checking news on the internet. That is the reason for multitasking— the feature that according to the researchers is typical for young generation. It is worth noting that the same applies to the way of surfing the Internet, where several different services are opening at the same time and incessantly switching over the tabs.

Young people spending time on the Internet do it to the detriment of other, often more valuable activities. For this reason it is necessary to monitor the activity of young people on the network in the context of threats, that medium provides.

III. The most common forms of spending free time by young people – own research

Pilot studies are presented in this article, they concern different ways of spending free time by young people with the special consideration of using a computer and Internet. The diversity in ways of spending free time has been analyzed in these studies due to the age ranges of young people and diversified territorial environments.

The following problems have been pointed out:

- Has the chosen group of the examined adolescents got free time during the day, and if yes, to what extent?
- Does the living environment diversify the amount of free time of the examined teenagers?
- What are the most common ways of spending free time among examined adolescents?
- Does and to what extent the age and sex of the examined teenagers diversify the preferred forms of spending free time?
- What place has the Internet among the leisure activities?
- How often and in what places do teenagers use the Internet?
- How much time do adolescents spend on surfing the Internet?
- Does the gender factor diversify the preferences within the use of Internet sources?

The researches that served to collect the empirical material, were conducted in podkarpackie voivodeship, in the following agglomerations: 3 big towns, 3 average towns, 3 small towns, and 3 rural environments. While conducting research the method of purposeful and random multi-stage selection of sampling has been adopted. The sampling has been adjusted with the

use of the following requirements: all tested were junior high school students; they were randomly qualified from one first grade, second grade and third grade from the particular school, in each place, doing at the same time multi-stage selection. A total of 283 junior high school students took part in research, grades I-III participating in the studies, including 135 girls and 148 boys, which allowed for collecting the same number of questionnaire forms that were analyzed. Due to the research actions of diagnostic nature, the leading method of collecting materials and organizing materials was a diagnostic survey. In order to gain knowledge about the assumed issues, as the original questionnaire form of leisure activities of adolescents has been applied. The conducted research were of a pilot nature. The repetition factor of the survey results was $r = 0,85$. That has created the basis to find out that there are huge chances to obtain sufficient information concerning the leisure behaviour of young people. That is why for the needs of the following article, the received research material has been analyzed which allowed to frame the leisure time activities of the tested. The received results are treated as the initial ones and will not be taken into consideration in the main research. The target research will include the research sample of 856 students.

The first phase of results analysis established the understanding of free time concept by junior high school students. For 48,7% of respondents, free time is mainly a rest from everyday duties. 26,1% of respondents equate free time with lack of school, learning or any other duties that they have to perform. Whereas 18,4% respondents declare that free time is mainly a good period for activities freely chosen that are pleasant and distraction from daily routine. More than 6% of junior high school students associate free time only with pastime that they define as time for „antics” and parties, when everything is allowed. The above concepts of free time are connected with the sense of freedom (from learning, duties, orders, and regulations) privacy (personal time) and feeling of pleasure and which should not be devoted to learning by young people.

Taking into account that free time is the element of time budget of a man, the number of free time hours held by young people during the day has been tried to be established.

A vast majority of respondents declared that they had enough free time (88,6%). Only 7,4% respondents declared its lack, and certain deficit within the range of free time was felt by 4% of respondents. People surveyed point out that they had 2-5 hours of free time every day, whereas the number of free time hours increases at weekends, free days of school and is from 6-10 hours. The age of respondents did not diversify them in respect of free time, since in all age categories (13-17 years old) the percentage of declaring such answers was from 77,9% to 85,3%. The variable differentiating appeared to have been the place of residence.

Young people living in different sized towns declared enough free time, comparing to their peers living in the countryside.

The most popular way of spending free time among young people surveyed, was using computer and internet (80,6%). Popularity of using the computer and Internet is connected with universality of the access and attraction resulting among others from quick finding of the interesting content - in Poland Access to the Internet at home has 98% youth (Central Statistical Office, 2014). All respondents are permanent users of Internet and have the unlimited access to the Internet. Given the above, it is not surprising that more than half of the respondents (57,2%) uses a computer every day, 13,7% uses it several times a week and 9,7% only once a week. None of the respondents declared less intensive usage of the computer.

The most common place of using the Internet is home (91,8%) and then public places (65,7%) and school (57,2%). Whereas in the last two studies, they use the mobile connections, mostly mobile phones. This may indicate that these type of services are spreading quickly, especially with low prices of using mobile communications or wide technical possibilities offered by different mobile brands. Using mobile connections increases together with the age of the respondents in first grades of junior high school 19,6%, in second grades 30,3% and in third grades 50,1% of the respondents. Taking into consideration the sex factor, boys use the internet mobile connections more often than girls.

Much time, in which young people use computers is connected with using the Internet. Young people surf the internet usually about 2–3 hours every day. This range of time devoted to using the Internet was declared by 74,9% boys and 67,8% girls. 7,7% of total respondents spend less than an hour in virtual reality. However it is alarming that in the group of respondents there were students who admit spending more time for their activity in the Internet, usually about 8-9 hours. It concerns 9,8% of total respondents including 6,8% boys and 3% girls. For 55,1% switching on and connecting to the Internet is the first activity they do after returning from school. These people stop using the Internet just before going to bed very often. Another 33,9% uses the Internet early in the morning, being yet in bed. It appears to be reasonable to treat such behaviors as risky ones, predisposing to the addiction. Similar results were achieved in CBOS (Public Opinion Research Center, 2013) research underlining the increase of free time amount spent in front of the computer screen.

As many as 49.1% admits using a computer without the parental control having full freedom for surfing the Internet, among enthusiasts of spending free time in front of a

computer. 30,4% of junior high school students have the limit defined by parents as for using the Internet. Only 1 person can use the Internet when one of the parents is at home.

The analysis of the research results allowed to answer the question what Internet resources are often used by young people. Internet mainly fulfils the role of entertainment source for young people. Most of young people search not only for information but company. That is why internet messengers are so popular among respondents (87,6%) and social services (78,8%) aiming at initiating and maintaining contacts among other people. That variable has been determined by the sex factor. Platforms connecting many forms of internet communication are more popular among girls. Most respondents have accounts on community portals (83,3%), and every fifth junior high student has several of them opened. The respondents consider that it helps them in an unlimited contact with others and present being on-line with possibility of sharing their own thoughts and uploading pictures. Young people are convinced that in a modern world „*the person without an account on a community portal-is not alive*”. The need and aim for gaining the biggest number of friends, undoubtedly associated with the popularity of that person is strongly visible among the users of portals, especially the young ones.

For 78,4% of the respondents, the Internet is used mainly for searching necessary information for learning, for looking the information of products and services (52,4) and listening to music (59,3%), watching films (45,9%).

On-line games are mostly popular among teenagers (43,6%). These are simple games aimed at one person (for example solitaire) but also multiperson games (fictional), strategic, where competition and fight are the main elements. It has been found out statistically that there is a huge relationship between the sex of the respondents and using games on own research. Boys most often play games (87,6%) and more frequently (more than half of the respondent boys use games every day).

The interest of games still increases, because they are attractive entertainment for young people which is not boring, and the other way round games draw and involve. Participating in a game has become a popular way of spending free time by children and young people (Izdebska–Sosnowski, 2005; Gajda, 2005; Guerreschi, 2006; Pyżalski, 2011; Andrzejewska, 2014 and others).

Summing-up the presented phenomenon one should state that using computers by young people is an essential activity that consumes their free time. The analysis of the research results allows to state that the Internet has becoming a peculiar tool of socializing. Young people deposit the space of fulfilling different needs (acceptance, closeness, contact with

other people) and also information, intellectual needs or finally participation in life of different social groups in the Internet. It should be pointed out that irrational use of computer and Internet by young people causes real danger for health and child's functioning. Moreover, due to the lack of full social maturity, young people are easily influenced by others, also those impelling to undesirable behaviors.

IV. Conclusion

Spending free time in front of a computer has becoming the sign of our times. Undoubtedly, new digital technologies influence that state of affairs. Participation of children and young people in these forms of activities at the expense of resigning from active leisure has becoming the significant social problem. Virtual world and attractions proposed by it are the competition for traditional forms of spending free time.

That is why it is important to shape the abilities of rational use and spending free time by a child, in such a way as the taken activities fulfill both personal needs of a child and at the same time are in accordance with the needed educational model in an optimal way.

Large scale educational activity aimed at young people, within managing free time has becoming the short-term necessity, the objective within that range should be shaping the abilities of rational resting and organization of rich forms of spending free time. Achieving by young people the high level of free time culture, and also shaping the conscious approach towards understood needs of the organism.

Developing the positive predilections and interests, developing abilities and habits within rational resting and organizing different forms of free time spending should be an integral task of family, school upbringing and also the area of extra-curricular and non-school work.

BIBLIOGRAPHY

Andrzejewska, Anna (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych*.

Aspekty teoretyczne i empiryczne, Warszawa: Defin.

Ben-Ze'ev, Aaron (2005). *Miłość w sieci. Internet i emocje*. Poznań: Rebis.

CBOS, (2013). *Internauci 2013*, Warszawa: Fundacja CBOS.

GUS, (2013). *Rocznik statystyczny 2013*, Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

GUS, (2014). *Rocznik statystyczny 2014*, Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

GUS, (2015). *Rocznik statystyczny 2015*, Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

- Czerepaniak-Walczak, Maria (1997). *Gdy po nauce mamy czas wolny*, Szczecin: PoNaD
- Daniecki, Jan (1974). *Jedność podzielonego czasu*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Denek, Kazimierz (2006). *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, Lider 2006/12, p.101–109.
- Denek, Kazimierz (2002). *Poza ławką szkolną*, Poznań: Eruditus
- Dumazedier, Joffre (1962) *Vers une civilization du loisier?*, Paris : Editions du Seuil
- Gajda, Janusz (2005). *Media w edukacji*, Kraków: Impuls
- Guerreschi, Cesare(2006). (tłum.) Wieczorek-Niedzielska A., *Nowe uzależnienia*, Kraków: Salwator
- Izdebska, Jadwiga – Sosnowski, Tomasz (2005). *Dziecko i media elektroniczne- nowy wymiar dzieciństwa*, Białystok: trans Humana
- Jung, Bohdan (1987). *O wolny, czasie. Kultura i rekreacja w procesach rozwoju społeczno-ekonomicznego*. Warszawa: SGPiS
- Kirwil, Lucyna (2011). *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo – część 2*. Częściowy raport z badań EU Kids On-line II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców. Warszawa: SWPS.
- Kuś, Maria (1981). *Czas wolny, rekreacja i zdrowie*, Warszawa: WSiP.
- Kwieciński, Zbigniew (1979). *Budżet czasu wolnego uczniów a ich środowisko*, Warszawa: PWN.
- Mroczkowska, Dorota(2011). *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*, Warszawa: Difin.
- Narkiewicz-Niedbalec, Ewa (2011). Budżet czasu studentów Uniwersytetu Zielonogórskiego [w:] red. E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkami*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Okoń, Wincenty (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK
- Prensky, Marc, (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, [w:] On the Horizon, MCB Univercity Press, vol 9, no 5, pp. 1–2.
- Tapscott, Don (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Pyżalski Jacek (2011). *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Kraków: Impuls.

ANDREA M. NOEL¹

German and English Language Instruction in Hungarian Preschools: Initial Thoughts and Impressions

This article introduces the historical and contemporary context of dual language early education in Hungary and links this context to both current early childhood teacher training programs in Sopron, Hungary, and the author's initial and informal observations in two types of language focused preschool classrooms. Results of these observations offer preliminary information that will be used to inform future research.

Introduction

This manuscript offers the initial impressions and developing understanding of preschool education in West Hungary of an American professor and researcher. I am a Fulbright Scholar at the University of West Hungary, in Sopron, Hungary, during the spring semester 2016, and only two months have passed since I arrived in Sopron in early January 2016. While I still have much to learn, I am happy to share this summary of my developing knowledge and impressions of language centered (German and English) preschool programs in Sopron, Hungary. Although I have studied publications on Hungarian history and preschool education, begun my teaching and research project, visited several preschool classrooms, and interviewed preschool teachers, I must emphasize that I do not claim that what I write here is “research” and I urge the reader to not take it as such. It is the beginning of a research study, which focuses on literacy practices in Sopron’s dual language preschools but as the title suggests, is only a narrative about my initial impressions. That said, this paper does offer readers outside of Hungary a bit of a window into the historical underpinnings of dual language preschool education in Hungary, as well as a tiny glimpse - perhaps as if it were through a peep hole - of what is going on in some of those classrooms.

I use the American term “preschool” to describe early education for 3 to 5 year-old children, which is publically funded for all children in Hungary (Paszkosz, 2012). Hungarians would not call this preschool, but “kindergarten”. To avoid confusion with American kindergarten, I have elected to use the term preschool in this manuscript.

¹ Professor Dr., Fulbright Scholar at the University of West Hungary, Home Institution: The State University of New York at New Paltz, noela@newpaltz.edu

I continue to build my understanding of the context of early childhood education within Hungary and begin this manuscript with a small summary of my growing historical knowledge. Certainly, no researchers, teachers, or laypersons can reliably understand what goes on in any school or institution, or why teachers choose certain strategies, or set up their room in specific ways, without at least a basic understanding of the historical and cultural context of the setting and people.

A Brief History

Historical, national, and international events have exerted and still exert impact on early childhood dual language education in Hungary. My interests lie primarily with how the English and German languages are taught in programs for young children in Hungary. English education – especially for small children - is a fairly recent event in Hungary. This is due to the political context of the post World War 2 years (Dornyei–Csizer–Nemeth, 2006). As a satellite of the Soviet Union, Hungarian children were required to learn Russian and opportunities for instruction in western languages such as English and German were few. The socio-political changes related to the decline of communism especially after the 1989 fall of the Berlin Wall, had a radical effect on education including the choices of languages that Hungarian children could learn at school (Dornyei et al. 2006). In the US, we don't often think about the fall of the Berlin Wall as a pivotal year for education. In eastern European countries such as Hungary, the changes were huge.

The German language has a longer and deeper history in Hungary and its presence in this country traces back to the migration of German speaking people to Hungarian territories hundreds of years ago. According to Lendvai (2003), Saxon peasants were invited to settle in Hungary as far back as 1150 and immediately after the Ottoman wars, the Hapsburgs resettled Germans in southern Hungary. Historians have uncovered reference to Swabians settling the area around Buda and Pest as early as 1217 and in the middle of the 13th century, towns with a large majority of German inhabitants were founded in Upper Hungary. By the mid 19th century, Germans represented about 2 million of the 18 million inhabitants of Hungary and they *“enjoyed unrestricted access to all types of educational facilities except universities”* (Spira 1985 p. 147).

In the late 19th century, an increased desire to assimilate minorities into the greater Hungarian culture resulted in decreased educational opportunities for the ethnic German population. After World War 1, the Treaty of Trianon radically reduced the size of Hungary.

However, it also offered new hope to German minorities, who were very motivated to raise their children with the German heritage and language. The treaty required Hungary to “*protect the cultural and lingual prerogatives of the country’s remaining ethnic minorities*” (Spira 1985 p. 147). This implied renewed focus on education in German language and culture for the ethnic German minority. However, much disagreement existed about the implementation of this law².

During the period after World War 2, the German minority population declined again, as the borders were once again redrawn and ethnic Germans were forcibly expelled from many areas of Hungary (Lendvai 2003). Germans, who remained in Hungary faced extremely limited ethnic or language opportunities for their children. In the mid 1980’s with the weakening of the communist totalitarian regime, opportunities for German ethnic education were reestablished (Immigration and Refugee Board of Canada 1999).

In recent years, increases in tourism between Hungary and Austria and access to German language media have kept German language especially strong in border areas such as Sopron. However, according to Dornyei et al. (2006) English is gradually dominating German as the primary foreign language within Hungary. Since acceptance of Hungary into the European Union in 2004, and the EU’s call for a multi-lingual Europe with trilingual citizens (Stickel 2012) language education programs have received consistent and increasing attention. The programs at the University of West Hungary, which aim to train teachers to effectively teach English and German to very young children fit into this historical context.

Early Childhood Teacher Education at the University of West Hungary

The University of West Hungary’s Early Childhood Education program traces its roots back to 1899. Over the years the program developed into a post secondary program and later (in 1989) into a college level program. In 2000 the institute for early education, named after Hungarian children’s writer Elek Benedek, formally became one of the faculties of the University of West Hungary.

Current early childhood education students at the University of West Hungary, who would like to teach in German or English language focused preschool programs, may choose from two different programs of study. The first is a general Hungarian early childhood education program with a specialization in English or German. The second is the ethnic

² For a detailed history of this time period, please read Spira 1985.

German program specifically intended to train bilingual teachers for the ethnic German preschool. These teachers are trained to use German language and culture extensively in their instruction and the program is directly related to the historical presence of the ethnic German minority discussed above³.

I have been fortunate to visit several preschool classrooms that are part of the specialization track program in German or English, as well as a one classroom that offers the ethnic German preschool program.

My Preschool Visits

My first visits were to general Hungarian early childhood classes that offered either an English or German specialization. In all three classrooms I conducted an informal 60-minute observation and after the observation, interviewed each teacher. Often I spoke to both a teacher assistant and the main classroom teacher. I transcribed my detailed notes within two days of each observation. I also spoke with university colleagues about the teacher training programs. Here are my thoughts based on those initial observations and interviews.

Second language instruction in all three classrooms occurred as a predominantly independent event when children were asked to join a circle. During this foreign language “circle time”, which lasted 30 to 45 minutes, activities such as singing, marching, counting, were facilitated by the teacher using the target language of German or English. During the circle time activity, most but not all direct requests made by teachers to children during this time (managerial talk) occurred in the target language. However, these language circle times appeared to be rather scripted and I witnessed limited spontaneous use of the second language. For example, the teacher would move from one song to the next without appearing to react to unplanned events or children’s interactions with each other or the teacher.

Teachers paid special attention to helping children transition from Hungarian to the target language. For example, two of the three teachers used a stuffed animal to signal that second language instruction was starting. In one class, the teacher used a koala bear to show that English time was starting and said, “*Bear says ‘hello children!’*”.

In our post observation conversations, teachers discussed the goals of their language instruction. In these specialization track prekindergarten classrooms, they agreed that the main

³ For information on the programs see: <http://www.bpk.nyme.hu/index.php?id=18760> and <http://www.bpk.nyme.hu/index.php?id=25528&L=4&id=25528>.

purpose of German or English instruction is to arouse interest and motivate children for language learning, develop some vocabulary knowledge, and accomplish these goals using a playful approach. Teachers indicated that instruction in the target language, such as the sample lessons that I witnessed, was not a daily event. This is in contrast to the constant use of the target language that I witnessed in the ethnic German language program.

The teachers and university colleagues I spoke with indicated that the ethnic German language program was chosen by parents who wanted more intensive German language instruction for their children. I did indeed notice a clear difference between the second language instruction in this classroom and that in the specialization classrooms. In the ethnic German preschool classroom, the target language was the teacher's consistent language of facilitation, instruction, play, and management and was fully integrated into all activities that I witnessed. In addition, the teacher reacted to children's interests and exhibited flexibility in her interactions with children. Her language interactions appeared to be unscripted. For example, at one point, she was playing a concentration type card game on the floor with a group of children. The cards were up-side down on the floor, and children were to find the pictures that matched. During the play, the teacher named each picture in German as a child picked it up. She spoke and joked with them in German during the game, and also made requests and gave instruction in German. The children appeared to be highly interested in the game and the teacher made efforts to sustain their interest. After they played the concentration game several times, she slightly modified it and the play continued. Since this is only one classroom, I am curious to find out whether this teacher's interactions and extensive use of the target language are representative of those of other teachers in ethnic German programs.

While I witnessed marked differences between the classrooms of specialization English and German tracks and the ethnic German program, I also saw important similarities. All classes included children from a wide range of ages. There were 3, 4, and 5 year-olds in each of these classes, which is typical for all preschool classrooms in the schools I visited. In addition, all lessons that I witnessed utilized highly active and developmentally appropriate (National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2009) teaching strategies. Classrooms were organized around children's characteristics and needs. I saw all teachers always speak kindly and respectfully with children and witnessed evidence that parents were involved and valued. I also saw evidence that children's individual differences were accommodated. They were not forced to participate in particular activities. Finally, teachers utilized techniques that have high potential to support early literacy. For example,

there were many rhyming, singing, and marching activities, which can be instrumental in developing children's phonological awareness (Vukelich–Christie–Enz 2012). These and other elements of the teaching environment will be a focus of my observations as I return to these classes for a closer look at the literacy environment.

Conclusion

Supporting young children's second language development is of interest to educators around the world. Current rates of migration and calls for multilingualism (Stickel 2012) are only two reasons to emphasize the need to effectively teach children from diverse language backgrounds. My reflections as an American academic embedded in Hungary are the start of collaboration around this common interest. As a world community we can better meet this challenge and others with collaboration. I wish to extend my thanks to the teachers, teacher-aides, administrators, and university colleagues, who continue to allow me into their classrooms and conversations.

REFERENCES

- Dornyei, Z. – Csizer, K. – Nemeth, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective, Multilingual Matters*, Clevedon, GBR. Available from ProQuest ebrary. (2 March 2016).
- Immigration and Refugee Board of Canada (1999). Hungary: *The ethnic group "Schwab" including their number, customs, language, and treatment by the population and the authorities and whether a person of mixed Swabian-Roma origin would experience treatment different from that of Swabian persons*, 17 August 1999, HUN32547.E, available at: <http://www.refworld.org/docid/3ae6ad5458.html> [accessed 2 March 2016]
- Lendvai, Paul (2013). *The Hungarians*. Princeton University Press: New Jersey.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) 2009. *Position Statement on Developmentally Appropriate Practice* [online] <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>. [29 February 2016]
- Paszkosz, Andrea (2012). Rationale behind making kindergarten attendance compulsory from the age of 3. In: Hungarian Institute for Educational Research and Development (Ed.): *Early Childhood Education and Care: Specificities of the Hungarian system*. EU Thematic Working Group on Early Education and Care.

- Spira, T. (1985). The ‘Volksdeutssche Kameradschaft’ and the Schwabian Demands on the Eve of World War 2. *East Central Europe*, 12(2), pp. 146–163. [doi: 10.1163/187633085x00126](https://doi.org/10.1163/187633085x00126)
- Stickel, G. (2012). Opening to the Annual Conference 2011 of EFNIL in London, In Stickel, G., Carrier, M. (2012) (eds). *Duisburger Arbeiten zur Sprach und Kulturwissenschaft, Volume 94: Language Education in Creating a Multilingual Europe: Contributions to the Annual Conference 2011 of EFNIL in London*, Peter Lang AG, Frankfurt am Main, DEU, Available from ProQuest ebarry [2 March 2016].
- Vukelich, C. – Christie, J. – Enz, B. (2012). *Helping Young Children Learn Language and Literacy (3rd Ed.)*. Boston, MA: Pearson.

SIMON KATALIN¹**Tanári mesterszakos hallgatók tanácsai az otthoni tanuláshoz
(Helyesnek vélt tanulási szokások)**

Napjainkban a tanulásra való megtanítás a pedagógusok egyik kiemelt feladata. Ezen belül fontos szerepük van a helyes tanulási szokások kialakításában.

Jelen tanulmány – 200 fő, általános és középiskolában tanító gyakorló pedagógus tanári mesterképzése keretében megfogalmazott, otthoni tanulással kapcsolatos javaslatai, tanácsai elemzésével – arra keresi a választ, hogy a tanítók és a tanárok mennyire egységes álláspontokat képviselnek a tekintetben, hogy mely szokások célravezetőek. A kapott eredmények azt sejtetik, hogy a tanulandó tárgy sajátosságai több területen is meghatározóak e vonatkozásban.

Bevezetés

Ma már nem csupán életünk egy meghatározott szakaszában, hanem szinte egész életünkön át tanulunk; társadalmi követelmény az **élethosszig tartó tanulás** (Harangi, 2004). Az iskola egyik fundamentális feladata napjainkban éppen ezért **a tanulásra való megtanítás** (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet, 2012).

Az alapvető tevékenységformák közé tartozik a **tanulás**, melynek tudományos meghatározása a hétköznapi fogalommagyarázatból jött létre. A tanulást kezdetben az iskolai – verbális – tanulással, a tananyagok elsajátításával azonosították, melyben az ismétlésnek, gyakorlásnak tulajdonítottak döntő szerepet. Emellett bizonyos jártasságok és készségek kialakulását, képességek kifejlődését is e fogalmkörbe sorolták. Később ezt a meghatározást kibővítették a mozgástanulással és a szociális tanulással, s fokozatosan minden érintett tudományterület sajátos tanulásfogalmat alakított ki a maga számára (Barkóczy és Putnoky, 1980).

Napjainkban „*a pedagógia, amennyiben az egyén tanulásával foglalkozik, a pszichológia értelmezéseit használja*” (Nahalka, 1998, p. 153). „*A tanulás a viselkedés mechanizmusainak olyan, az ingereket és/vagy válaszokat is magába foglaló változása, amely az ezekkel az ingerekkel és válaszokkal kapcsolatban szerzett tapasztalatok eredménye*” (Csépe, 2007, p. 26).

¹ egyetemi docens, Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsényi Dániel Pedagógusképző Kar, Pedagógiai Intézet, skata@mnsk.nyme.hu

Jelen tanulmány a tanulás fogalmát az **otthoni tanulásra** szűkíti, és a szóbeli, valamint az írásbeli házi feladatokkal kapcsolatban végzett tanulói tevékenységként definiálja. A házi feladat a tanulók önálló, a tanítási órák között végzett tevékenységén alapuló oktatási módszerként értelmezhető (Falus, 1998). Az egyes tantárgyakból sokféle házi feladat-típus adható. Az otthon elvégzendő feladat lehet írásbeli, szóbeli, tevékenységbeli – egy tárgyon belül egyszerre akár többféle is. A másnapi órára elkészítendő házi feladatok különböznek abban is, hogy milyen terjedelműek, mennyire időigényesek, milyen eszközök szükségesek a megoldásukhoz.

Az otthoni tanulás eredményességének egyik feltétele a helyes **tanulási szokások** kialakítása. Szokáson nagyszámú ismétlés eredményeképpen automatizálódott tevékenységet értünk. Szokásainkat beépült motiváció jellemzi. Ismétlődő időpontokban vagy helyzetekben erős késztetést érzünk arra, hogy valamit újra és újra megtegyünk (Bartha, 1984).

A tanulási szokások kialakulásának első jelei már óvodáskorban megfigyelhetők, amikor a kisgyermek nagyobb testvérét utánozva úgy tesz, mintha tanulna. Alsó tagozatos korban a gyermek elsősorban a tanítói instrukciókat követve oldja meg házi feladatait, ebben szülei támogatására is számítva. A felső tagozatosok, illetve a középiskolások – főként csoportmunka, kooperatív technikák hatására – megismerve egymás módszereit, átvesznek egy-egy technikát a társaiktól, de saját maguk is kialakítanak egyéni tanulási szokásokat az alábbi területeken:

- **a tanulás rendszeressége:** napról napra, óráról órára való vagy alkalmankénti készülés;
- **tanulási idő:** hétköznapi és hétvégi tanulási összidő, egy-egy tantárgyra fordított idő, napszak szerinti tanulás;
- **tanulás helyszíne:** épület mely helyiségében, mely berendezésnél történik a tanulás;
- **tanulás külső feltételeinek a megszervezése:** háttérzaj, világítás, hőmérséklet, levegő szabályozása, a tanuláshoz szükséges kellékek és eszközök előkészítése;
- **megtanulandó tárgyak sorrendje:** szóbeli/írásbeli, nehezebb/könnyebb, hasonló/eltérő természetű tárgyak, aznap feladott leckék/másnapra szükséges tudnivalók tanulása;
- **tanulás közben segítség igénybevétele:** tárgyi/személyi segítség;
- **tanulás közben szünetek beiktatása:** egy tantárgyon belül, tantárgyak között;
- **tanulás közbeni egyéb cselekvések végzése:** például evés, fel-alá járkálás, chat-elés (vö. Kósáné, 1998).

A tanulási szokások, mint bármilyen más szokás, lehetnek helyesek és helytelenek. Nagy felelőssége van a pedagógusoknak abban, hogy a helyeseket megerősítsék, a helytelenekről pedig próbálják meg leszoktatni diákjaikat (Lappints, 2002). „*A jó szokások elsajátításához tanulási tanácsok megfogalmazásán, megfogadásán, akarati megvalósításán át vezet az út. A helyes tanulási szokások a délelőtti iskolai tanulásra és a délutáni önálló tanulásra egyaránt vonatkoznak, kialakításuk és gondozásuk alapvető pedagógiai feladat*” (Oroszlány, 2009).

Bár ma már nagyon sokféle könyv kapható, mely számos tanácsot tartalmaz az otthoni tanuláshoz (például: Kovácsné, 2003; Metzsig és Schuster, 2003; Deli és Buda, 2008; Domján, 2012), és létezik *Tanulásmódszertan* tantárgy, illetve hozzá kapcsolódóan *Tanulásmódszertani továbbképzés* (Az élet – tanulás weblap), feltételezhető, hogy a tanári mesterszakos hallgatók elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik függvényében sem teljesen egységesek abban, hogy mely szokások hatékonyak és eredményesek. A tanulási teljesítménynek ugyanis csupán az egyik befolyásoló tényezője a kialakított tanulási szokásrend.

Az otthoni tanulásra vonatkozó tanári tanácsok empirikus vizsgálata

A felmérés eszköze

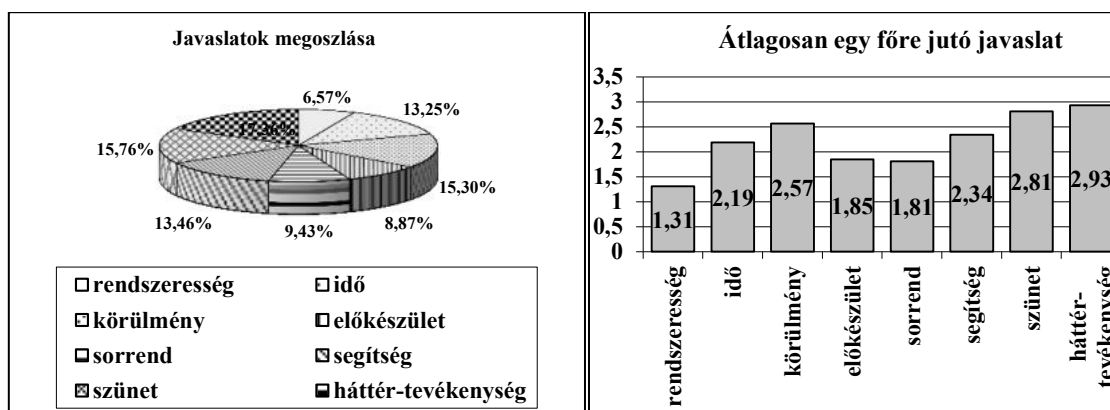
A hipotézis igazolásához tanári mesterszakos hallgatók kapták azt a szemináriumi feladatot 2013-ban, hogy miután felmérték egy általuk választott tantárgyból egy osztály tanulóinak tanulási szokásait, fogalmazzanak meg számukra az otthoni tanulással kapcsolatban javaslatokat, tanácsokat az előre megadott fenti nyolc területre vonatkozóan. Az így született írásokból kerültek kigyűjtésre dokumentumelemzés segítségével a helyesnek vélt tanulási szokások.

A vizsgálatban részt vevő személyek

A mintát 200 olyan fő alkotta, heterogén összetétellel, akik nappali vagy levelező tagozaton *Tanulásmódszertan* kurzust teljesítettek a vizsgálat idején. Összesen 46 férfi és 154 nő, tanári mesterszakos hallgató fogalmazta meg javaslatait; 120 fő általános iskolásoknak, 80 fő pedig középiskolásoknak. Az otthoni tanulásra vonatkozó tanácsaik 33 főnél vonatkoztak magyar irodalomból, 40 főnél valamilyen idegen nyelvből, 37 főnél történelemből, 13 főnél földrajzból, 41 főnél biológiából/természetismeretből, 15 főnél matematikából, 5 főnél fizikából, 2 főnél kémiából, 3 főnél informatikából, 4 főnél technikából, 4 főnél rajzból és 3 főnél szakmai tárgyból kapott házi feladatokkal való foglalkozással kapcsolatos szokásokra.

A felmérés eredményei

A 200, otthoni tanulásra vonatkozó javaslatokat tartalmazó fogalmazásokban összesen 2875 tanács fogalmazódott meg. Egy-egy vizsgált területre a válaszadónak átlagosan a 79,44%-a (szórás=6,70) írt átlagosan 2,23 db (szórás=0,55) észrevételt, javaslatot (1. ábra).



1. ábra: Az elemzés tárgyát képező fogalmazások néhány statisztikai jellemzője

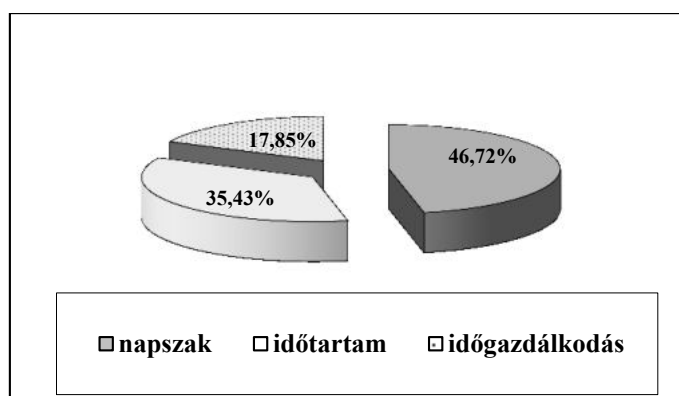
Az első vizsgált terület a *tanulás rendszerességének* a kérdése volt. A megkérdezettek mintegy a háromnegyede (72,0%)² fogalmazott meg ezzel kapcsolatban átlagosan 1,31, összesen 189 javaslatot. Ezek közül a legtöbb – melyet szinte mindegyik, e szempontra reagáló válaszadó (71,0%) hangsúlyozott –, arra vonatkozott, hogy csak a *rendszeresség* vezethet sikerhez. Többen ezt azzal magyarázták, hogy a kampánytanulás, csupán a dolgozatírás vagy a várható felelés előtt való készülés (13,0%) esetében nem marad idő az ismétlésre, gyakorlásra. Így hamar elfelejtődnek a bevéselt ismeretek és legközelebb szinte mindent előlről kell tanulni. A *nap mint nap készülő* diákok ezzel szemben olyan alapismeretekre tehetnek szert, melyek segítségével az újabb anyagokat könnyebben és gyorsabban sajátíthatják el, mint a rendszertelenül tanuló társaik³ (Oroszlány, 2003).

A tartós tudás elérése érdekében a válaszadók között voltak olyanok, akik azt is javasolták tanítványaiknak, hogy a tanórákra való rendszeres készülés mellett a köztes időkben (9,5%), akár a hétvége egy részét is arra fordítva (1,0%) vegyék elő a tankönyveiket, füzeteiket, és az egyes tantárgyakkal pluszban is foglalkozzanak. Így „*a tananyag sokrétűbben ver gyökeret*” (Bednorz és Schuster, 2006, p. 249).

² A bemutatott eredményeknél N=200 fő; eltérő esetben ez külön jelzésre kerül.

³ „*Folyamatosan minden órára kell tanulni, mert a leckék egymásra épülnek. Ha egy kimarad, a következő már nem teljesen érthető és minél több marad ki, annál nehezebb utólag elsajátítani. Az, aki csak a számonkérés előtt tanul, szinte pótolhatatlan hátrányt halmoz fel*” (V.Gy. nő).

A tanulási szokások másik vizsgált területe a *tanulásra fordított idő* volt, melynek tanári irányítását a megkérdezettek 87,0%-a tartotta fontosnak. Erre vonatkozóan a fogalmazásokból átlagosan 2,19; összesen 381 javaslat volt kiszűrhető, melyen belül három területet lehetett elkülöníteni: a *tanulás optimális napszakával*, az *egy tantárgy tanulására fordítandó idő mennyiségével*, valamint az *időgazdálkodás fontosságával* összefüggő tanácsokat (2. ábra).

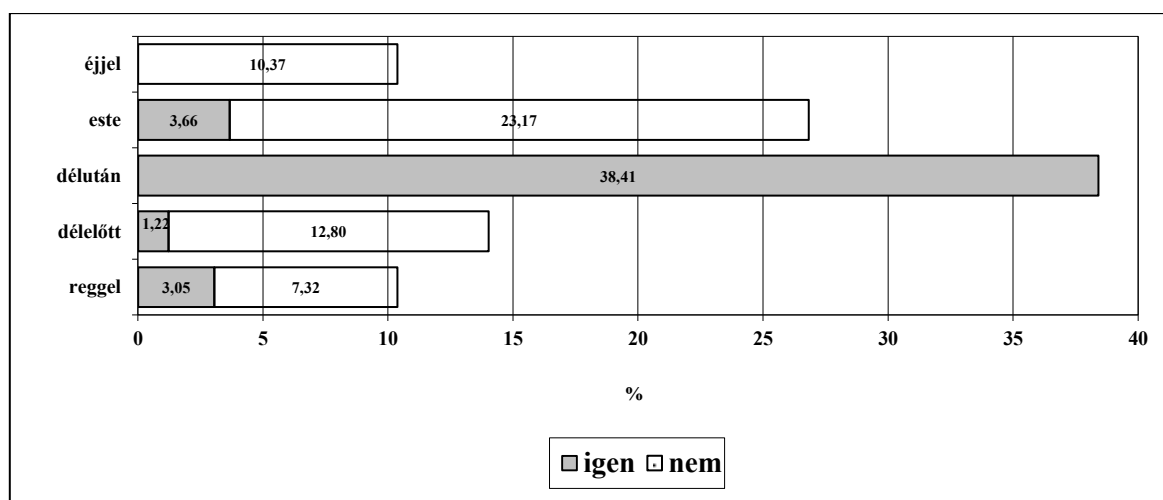


2. ábra: A tanulás rendszerességére vonatkozó javaslatok megoszlása (N=381 javaslat)

A tanulás *napszakának* helyes megválasztása tekintetében a legtöbb tanári mesterszakos hallgató az erre vonatkozó 178 javaslatból a *délutáni* órákat (31,5%) tartotta a legoptimálisabbnak és az iskola/tanóra előtti (16,5%), továbbá az *esti*, (19,0%), illetve *éjjeli* leckeírásról⁴ (8,5%) mindenképpen lebeszelné a tanítványait. Az emberek többségénél valóban a 15–17 óra közötti időszakban a legjobb a szellemi teljesítőképesség (Metzig és Schuster, 2003). Néhány válaszadónak ezzel szemben nem volt kifogása a reggeli (2,5%), a tanórák közötti szünetek alatti (1,0%) vagy az esti (3,0%) tanulás ellen, feltéve, ha ilyenkor a diák csupán a már korábban megtanultak ismétlésével foglalkozik. Végül a megkérdezettek közül többen (7,0%) azon az állásponton voltak, hogy egyéntől függ, ki melyik napszakban tudja a tananyagot hatékonyan elsajátítani, ezért nem érdemes erre vonatkozóan konkrét javaslatot adni (3. ábra).

⁴ A vizsgálatban részt vett tanári mesterszakos hallgató javaslatából idézet:

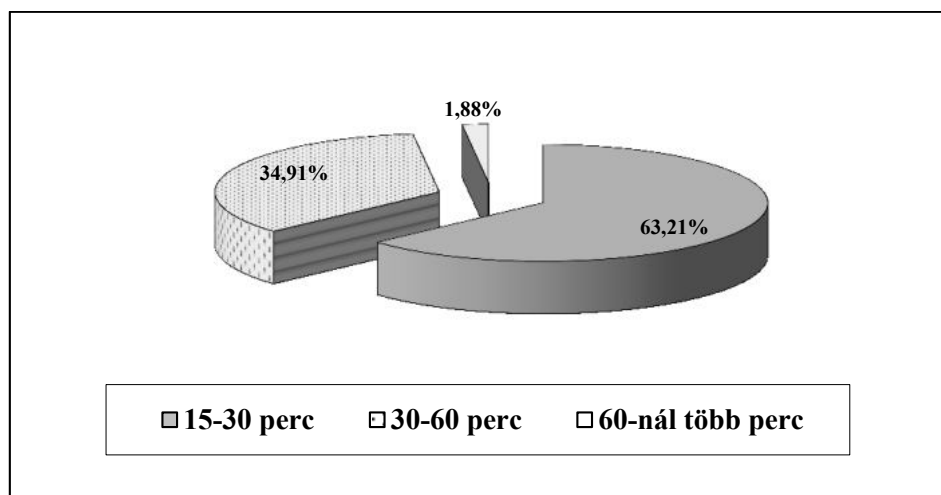
„...nekem nem tetszik a tendencia, hogy már fiatal kortól kezdve tanulóink berendezkednek a késői lefekvésre, az éjszakába nyúló internetezésre, mert sokszor délelőtt pihenik ki magukat az iskolában. Ez ügyben is van egy tanárnak tennivalója, hogy közösen megbeszélje a diákokkal, mikor van az ideális idő arra, hogy a legfogékonyabb időszakban, a legkevesebb erőbefektetéssel a leghatékonyabban sajátítsák el ismereteiket” (G.P.D. nő).



3. ábra: A tanulás optimális napszakára vonatkozó javaslatok megoszlása (N=164 javaslat)

Kutatások bizonyították, hogy a cirkadián ciklus befolyásolja a tanulási, emlékezeti teljesítményt (Bergeron, 2008). E tekintetben léteznek bagoly és pacsirta típusúak, bár az emberek többsége köztes típusba sorolható (Schur, 1994). Ebből a szempontból tehát érdemes arra biztatni a diákokat, hogy tapasztalják ki, melyik napszakban tudnak a leghatékonyabban tanulni.

Abban, hogy egy-egy tantárgy otthoni tanulásához mennyi időre van szükség, eltérő véleményen voltak a megkérdezettek. Az ebbe a csoportba sorolt 135 javaslatból a legtöbben *15-30 perc* közötti időtartamot (33,5%) tartottak elégségesnek ahhoz, hogy a diák az írásbeli házi feladat megírása mellett a szóbeli anyaggal is foglalkozni tudjon. Ez körülbelül annyi, mint az OECD-tanulmány szerinti heti átlagos 6,2 óra, amit a magyar tanulóknál kimutattak (Balla, 2015). Azok, akik ennél több időt, *30–60 percet* (18,5%), illetve több mint egy órát (1,0%) jelöltek meg optimális időtartamnak az egy-egy tantárgyból való felkészüléshez, feltehetően abba kevésbé gondoltak bele, hogy ha az általuk jelzett időt beszorozzuk a másnapi tanórák számával, egy nap akár 5–6 óra otthoni tanulásra is szükség lenne (vö. Szénay, 2009). „...*pusztán abból, hogy valaki többet tanul otthon, nem következik a sikeresebb iskolai pályafutás, a jobb tanulmányi teljesítmény*” (Mayer, 2009). Kimutatták, hogy a tanulásra fordított idő növelésével a hatékonyság csak eleinte nő arányosan, utána csökkenés figyelhető meg (Mihály, 2009) (4. ábra).



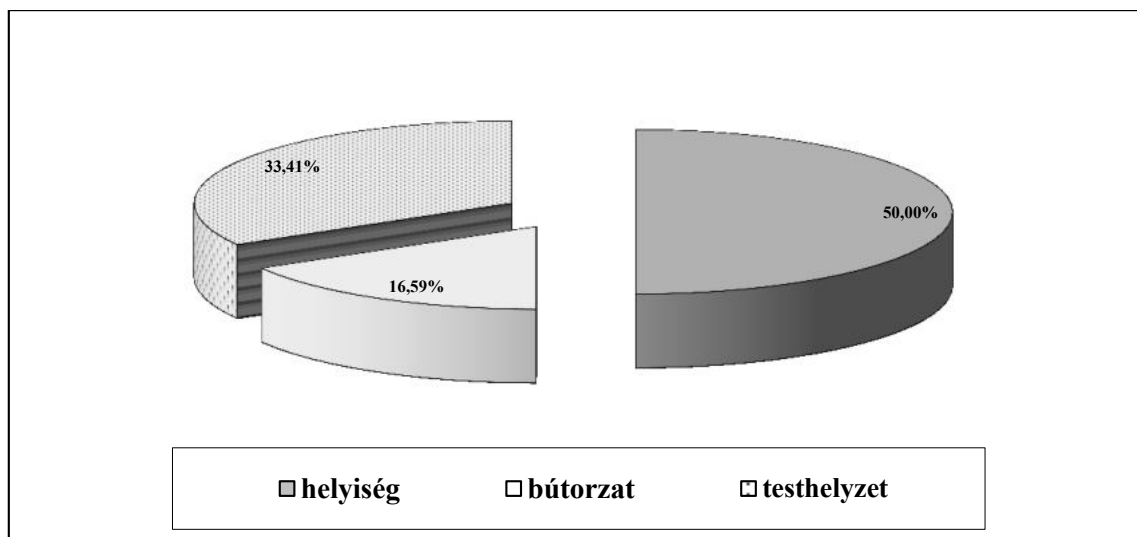
4. ábra: Egy tantárgy tanulására fordítandó időre adott javaslatok megoszlása (N=106 javaslat)

További 29 javaslat azt fogalmazta meg, hogy e vonatkozásban sem lehet egyöntetű receptet adni a diákoknak. Van, akinek több idő kell, és van, akinek kevesebb idő is elégséges a tanuláshoz (14,0%), illetve az időtényező tantárgyfüggő (0,5%) is, vannak úgynevezett „tanulósabb” és kevésbé „tanulós” tárgyak.

A tanári mesterszakosok egy része (68 javaslattal) felhívna a tanítványai figyelmét az időgazdálkodás fontosságára is. Ezen belül a tanácsok mintegy fele arra vonatkozott (16,0%), hogy *több időt* kellene szánni a tanulásra. Ehhez az iskolán kívüli *idő gazdaságosabb beosztására* (15,0%), a *tanulás megtervezésére* (1,5%), következetesen *betartott napirendre* (1,0%), illetve a *tanulás halogatásának elkerülésére* (0,5%) van szükség⁵, ami összhangban van a szakirodalomban megfogalmazott javaslatokkal (Rétaallerné, 2009; Metzsig és Schuster, 2003).

Az sem mindegy, hogy a tanulási időt hol, milyen körülmények között töltik el a diákok. A megkérdezett tanári mesterszakosok közül jelentős számban (85,5%) tértek ki erre a területre is tanítványaiknak szánt tanácsaik megfogalmazása közben. Átlagosan 2,57; összesen 440 javaslat született, ezek egy része a tanulás otthoni helyiségére, másik része a helyiségen belüli bútorzatra, a harmadik pedig a tanuló tanulás közbeni testhelyzetére vonatkozott (5. ábra).

⁵ „Nagyon hasznos, ha okosan tanulsz, és megtanulod megtervezni a tanulást: készíthetsz tanulási ütemtervet, akkor sokkal könnyebb megtalálni az elveszített fonalat és visszatérni a tanuláshoz, még akkor is, ha közben elkalandozik kicsit a figyelmed” (K.T.E. nő).

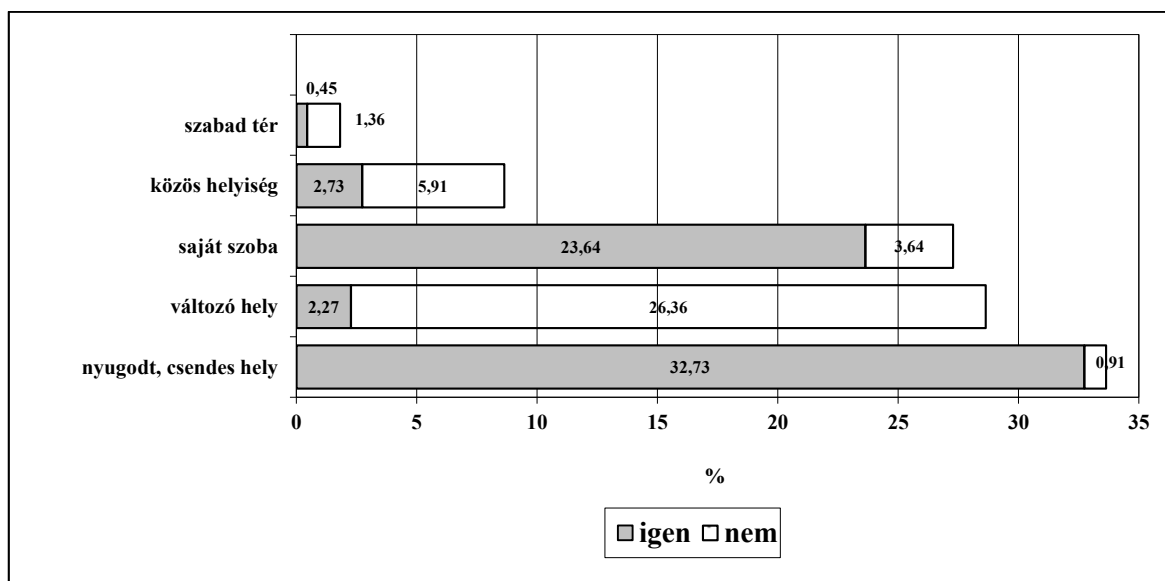


5. ábra: A tanulás körülményeire vonatkozó javaslatok megoszlása (N=440 javaslat)

A helyszínrre tett 220 javaslatot elemezve kiderült, hogy viszonylag egységesek voltak a tekintetben a tanári mesterszakos hallgatók, hogy az otthoni tanuláshoz *nyugodt, csendes* (36,0%), és *állandó* (29,0%) *helyre* van szükség⁶, ami egyben a diák *saját szobája* (26,0%), mely a szakirodalom szerint is optimális (Oroszlány, 2003). Bár a megkérdezettek mellett (2,5%) vannak olyan szerzők, akik szerint a tanulás helyének változtatása segíti a memorizálást (Metzig és Schuster, 2003).

A javaslattévők közül a többiek a gyerekszobán kívül más helyszínt (8,5%) is el tudtak képzelni a leckékkel való foglalkozáshoz, például a konyhát. Azok a megkérdezettek, akik valamilyen helyiséget nem tartottak megfelelőnek a tanuláshoz (8,0%), mindnyájan azzal érveltek, hogy ott vagy a tárgyi feltételek, vagy a jelenlévő személy(ek) könnyen elterelhetik a diákok figyelmét a tanulásról (6. ábra).

⁶ „Javaslom, hogy amennyiben lehetőség van rá, saját szobában, vagy állandóan egy, a tanulásra használt helyiségben készüljön a tanuló. Szokja meg, hogy a munkának megvan az ahhoz tartozó környezete. A futva történő, itt is, ott is tanulok, könyvemet mindenhol magammal viszem, majd hol beleolvasok, hol nem típusú tanulás hosszú távon hátrányára válik annak, aki ezt a módszert követi”(G.T. ffi).



6. ábra: Az otthoni tanulás lehetséges helyszíneire adott javaslatok megoszlása (N=220 javaslat)

A tanulás során használt bútorzattal összefüggő 73 tanács elsősorban arról szólt, hogy mit ne vegyenek igénybe a tanulók. Kovácsné (2003) ajánlásaival összhangban a megkérdezett tanári mesterszakos hallgatók sem tartják szerencsének a *fotelban ülve* (4,5%), illetve az *ágyon vagy a szőnyegen heverve* (17,5%) való tanulást, egyrészt egészségügyi szempontokból, másrészt pedig azért, mert a kényelmi pozícióban lankadhat a figyelem. Sőt még az is előfordulhat, hogy tanulás közben elalszik a diák. Sokan írták, hogy tanulni otthon is úgy kellene, ahogyan az iskolában, *asztalnál ülve* (8,0%), például *gimnasztikai labdán* (0,5%) vagy *térdeplőszéken* (0,5%). Néhány hallgató (1,0%) azt is javasolta, hogy az íróasztal fallal vagy sarokkal szemben legyen elhelyezve a szobában, azért, hogy minél intenzívebben lehessen a tanulnivalókra koncentrálni.

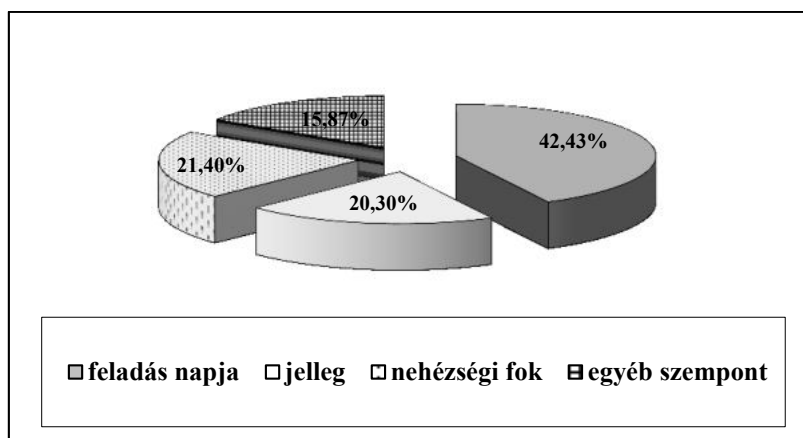
A megkérdezettek között voltak továbbá olyanok (4,5%), akik szerint, ha a tanulás a diák által kialakított környezetben zajlik, akkor az sokkal motiválóbb. „Általánosan jó tanulási környezet tehát nem létezik, az mindig illeszkedik a tulajdonosához, függ annak igényeitől” (Kata, 2011, p. 72).

A diákok tanulás közbeni testhelyzetét is fontosnak tartották a hallgatók, összesen 147 javaslattal élve. Ezen belül a legtöbben az *asztalnál* történő ülést preferálták (29,0%), elsősorban az írásbeli feladatok végzésénél (11,0%), ügyelve a helyes testtartásra (5,5%). Ezzel összefüggésben a válaszadók egy része kifejezetten károsnak tartotta a *fekve* történő tanulást (10,0%). Abban a véleményben többen megegyeztek (14,5%), hogy tanulás közben változtatható a testhelyzet, ezen belül elsősorban a szóbeli lecke memorizálását tartották elképzelhető-

nek kényelmesebb pozícióban (vö. Oroszlány, 2003). Ezzel csupán néhányan (2,5%) nem értettek egyet. A válaszadók közül mindössze ketten voltak (1,0%), akik szerint mindegy, hogy milyen testhelyzetben történik a tananyag elsajátítása.

A tanulás hatékonyságát növeli az arra való előkészület. A megkérdezetteknek több mint a fele (69,0%) átlagosan 1,85; összesen 255 tanácsot írt tanítványainak ezzel összefüggésben. Ezen belül a javaslatok egy része (20,0%) a tanulók közérzetére, a többi a tanulás helyszínének előkészítésére (80,0%) vonatkozott (N=255 javaslat). Az előbbivel kapcsolatban arra kértek a tanári mesterszakosok a diákokat, hogy iskola után ne egyből álljanak neki a tanulásnak, hanem előtte étkezzenek, pihenjenek, öltözzenek át kényelmes ruhába (25,5%). A tanulás helyét illetően pedig a helyiséget szellőztessék ki (4,0%); gondoskodjanak megfelelő világításról (18,0%). Tegyenek rendet az íróasztalon (19,0%), pakolják el a felesleges dolgokat (7,0%) és minden, tanuláshoz szükséges tanszert készítsenek oda (53,0%), hogy az idő ne menjen el keresgéléssel⁷ (1,0%) (vö. Kőpatakiné, 2009).

Az sem mindegy, elsősorban a tanuláshoz szükséges energia beosztása szempontjából, hogy a különböző tantárgyakra milyen *sorrendben* készülnek a diákok. A megkérdezettek háromnegyed része (75,0%) átlagosan 1,81; összesen 271 javaslatot írt. Ezen belül alapul vette a házi feladat feladásának napját, a házi feladat jellegét, nehézségét, továbbá egyéb szempontokat is mérlegelt (7. ábra).



7. ábra: Az egyes tantárgyakból való készülés sorrendjére vonatkozó javaslatok megoszlása (N=271 javaslat)

⁷ „...feltétlenül fel kell hívnom a diákok figyelmét arra, hogy érdemes a megoldás megkezdése előtt minden fontos eszközt előkészíteni. Így időt spórolhatnak, de ami fontosabb, rákényszerülnek, hogy előzetesen átgondolják a problémát, számba vegyék, hogy mire lesz szükségük a megoldás megvalósításához. Ezáltal egyre könnyebbé válik számukra a tudatos tervezés, jövőbe tekintő, előre gondolkodás” (M.A. ffi).

Abban, hogy *melyik tantárgyra melyik napon* készüljenek fel a diákok, nem értettek egyet a megkérdezettek. Itt többféle tanács (összesen 55) fogalmazódott meg. Voltak, akik azt javasolták, hogy az aznap feladott leckékkel (9,0%) kell délután foglalkozni, mert ekkor még frissek az információk. Mások inkább a következő napra való készülést (4,0%) tartották célszerűbbnek, mert így könnyebben feleleveníthetők a megtanultak. A legtöbben (14,5%) viszont a kettő kombinációját tanácsolták, például úgy, hogy először az aznapi leckével foglalkozzanak a tanulók, majd utána ismételjék át a másnapra szükségeseket. Oroszlány (2003) is azt tartja helyes szokásnak, hogy a frissen tanultakat revideálják a diákok.

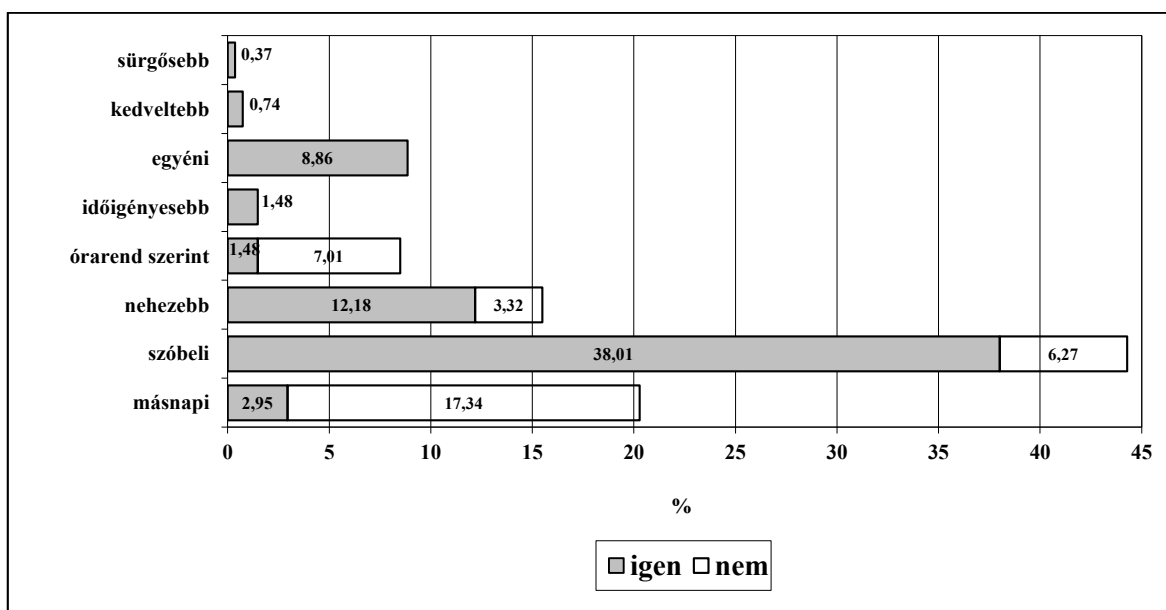
A megkérdezettek abban eléggé egységesek voltak – a *házi feladat jellegének* figyelembevételére vonatkozó 115 javaslatukat elemezve –, hogy a tanulást a szóbeli leckével célszerű kezdeni (51,5%), mivel az itt elsajátított ismeretekre szükség lehet az írásbeli feladatok megoldásánál. Az írásbeli előre vételét (4,5%) csak abban az esetben javasolták, ha az elmélet nélkül is megoldható, illetve, ha a feladás napján készítik el a tanulók⁸. Csupán két fő szerint (1,0%) mindegy, hogy melyik típusú feladattal kezdik a tanulást a diákok, illetve egy személy (0,5%) arra is utalt, ha szorgalmi feladat is van az adott tárgyból, az csak a kötelezők után következzenek.

A *házi feladat nehézségi fokát* alapul véve a sorrendiségre vonatkozóan 58 tanács volt kiolvasható a fogalmazásokból. Ezen belül a legtöbben azt javasolták a válaszadók, hogy érdemesebb a nehezebbnek ítélt tantárggyal kezdeni a tanulást (16,5%) és egymás után különböző nehézségű tárgyakat tanulni (8,0%). Néhányan azonban más álláspontot képviseltek e tekintetben. Voltak olyanok, akik szerint a könnyebb házi feladat legyen az első (3,0%) a ráhangolódás érdekében. Mások szerint viszont a közepes nehéz tantárgyakat (1,5%) kellene a tanulás elejére venni (vö. Oroszlány, 2003).

Az *egyéb szempontok* között az alábbiak szerepeltek a 43 tanács között: a tanulók először a kedveltebbel (1,0%), a sürgősebbel (0,5%), az időigényesebbel (2,0%) kezdjenek; haladjanak a másnapi órarend sorrendjében (2,0%), így biztosan nem feledkeznek meg egyik tantárgyról sem; a szóbeli és az írásbeli házi feladat között ne foglalkozzanak más tantárggyal

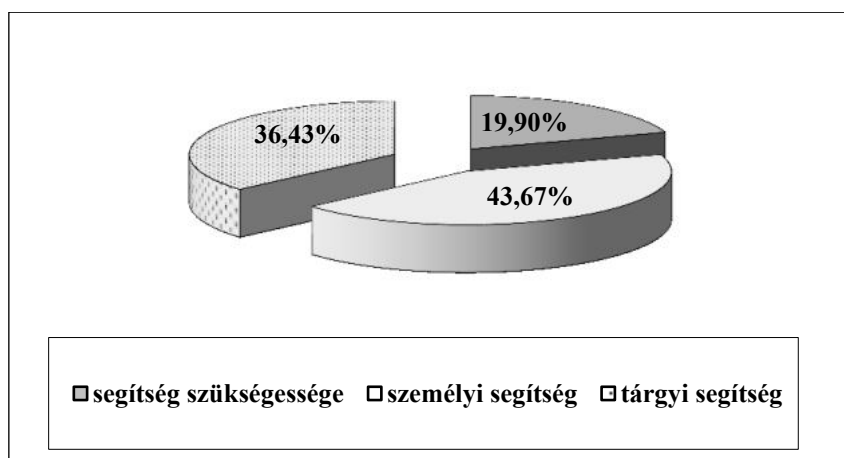
⁸ „A gyerekek többsége azért kezdi az írásbelivel, mert annak hiánya a következő tanórán következménnyel jár. A tanulók sok esetben abba a tévedésbe esnek, hogy ha megvan az írásbeli házim, akkor minden rendben van. A csak tanulnivaló számonkérésére mindenkitől minden órán nincs lehetőség, ezért a számító tanulóknak az írásbeli megléte a lényeges” (Sz.N.H. nő).

(2,5%), illetve döntsék el maguk, hogy nekik melyik sorrend a leghatékonyabb (13,5%) (8. ábra).



8. ábra: Az otthoni tanulás sorrendjére adott javaslatok megoszlása (N=271 javaslat)

Időnként előfordul, hogy a tanulók megakadnak az otthoni tanulás során. Arra vonatkozóan, hogy mit célszerű ilyenkor tenni, a megkérdezettek 81,5%-a javasolt különféle megoldásokat, átlagosan 2,34; összesen 387 tanácsot megfogalmazva. Ezek egyrészt azt tartalmazták, hogy szükséges-e segítség igénybe vétele, másrészt azt, hogy kihez célszerű ilyen esetben fordulni, harmadrészt pedig azt, hogy milyen forrásokra hasznos támaszkodni (9. ábra).



9. ábra: A tanulásban való segítségre vonatkozó javaslatok megoszlása (N=387 javaslat)

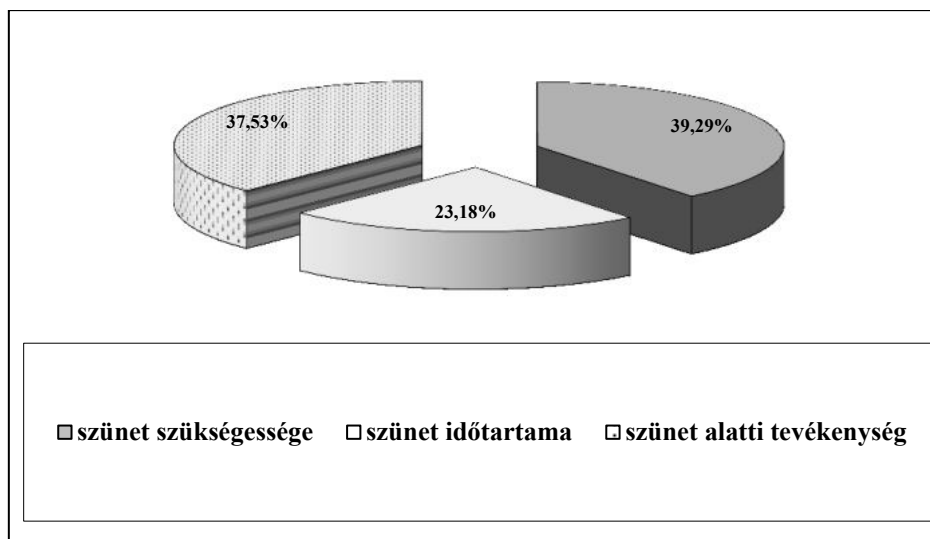
A *segítség igénybevétele*nek szükségességére irányuló 77 javaslatot elemezve megállapítható, hogy a tanári mesterszakosoknak csupán 11,0%-a véli úgy, hogy megakadás esetén a diákok próbáljanak meg egyedül boldogulni; a megfogalmazott tanácsok nagyobb része értelmében inkább kérjenek segítséget (27,5%).

Abban, hogy *kihez forduljanak* a tanulók, nem született egységes álláspont. Az összesen 169 tanácsban hétféle személy megnevezésére került sor: a *pedagógust* (21,5%); a *szülőt vagy a nagyszülőt* (21,5%); az *osztálytársakat és a barátokat* (23,5%); *idősebb testvért* (2,5%); továbbá *olyan személyt, aki tud segíteni* (8,0%) is alkalmasnak tartották. „Vizsgálatok azt mutatják, hogy a szülői ellenőrzés – különösen a gyengébb tanulók esetében – növeli a teljesítményt” (Falus, 1998, p. 313). Ennek ellenére több tanári mesterszakos hallgató megjegyezte, hogy a szülők nem feltétlenül képesek lépést tartani a tananyag összetételével és nehézségi fokával, így esetleg érdemben nem is tudnak segíteni (7,5%).

Ha nincs elérhető közelségben senki, akkor – 141 javaslat szerint – érdemes kézikönyveket használni (23,5%); régebbi tankönyveket, füzeteket fellapozni (4,5%); vagy akár az Internetet böngészni (17,0%), de utóbbi esetében, nem mindegy, hogy melyik oldalakat⁹ (25,0%). „...erre nézve illusztratív példa a Wikipédia működése, amelynek az az üzenete, hogy a virtuális „közösség” tudása helyettesítheti a tudományos tekintélyekét” (Vajda, 2008, p. 249). Sőt a keresgéssel elég sok idő megy el a tanulás rovására (0,5%).

Ha visszatekintünk arra, hogy egy-egy tantárgy otthoni tanulására mennyi időre van szükség a tanári mesterszakos hallgatók szerint, feltételezhető, hogy egy huzamban minden feladat nem végezhető el. A megkérdezettek közül 80,5% adott tanácsot a *szünettartás* szükségességére, annak időtartamára és közben végezhető tevékenységekre, átlagosan 2,81; összesen 453 javaslatot megfogalmazva (10. ábra).

⁹ „...arra is meg kell a diákokat tanítani, hogy milyen online tartalmakat lehet biztonsággal hasznosítani, és melyek azok, amelyek mindennemű ellenőrzés és hivatalos felülbírálat nélkül, korlátok nélkül ontják a válaszokat” (Sz.M. nő).



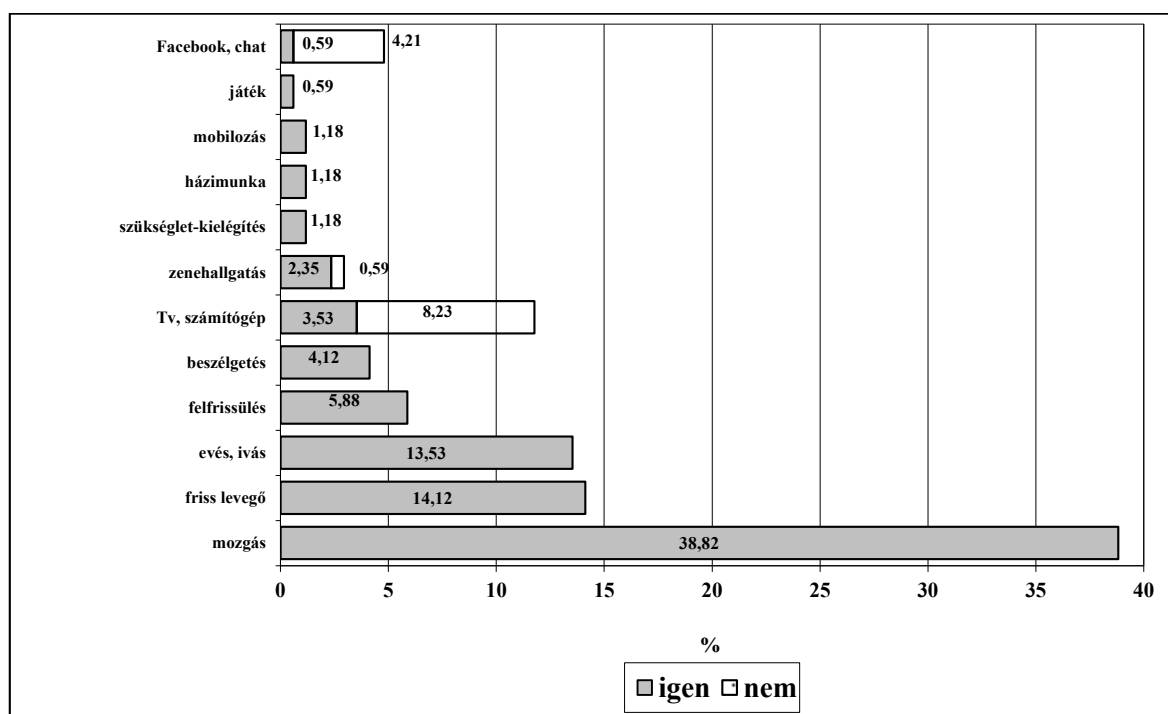
10. ábra: A tanulás közben tartandó szünetekre vonatkozó javaslatok megoszlása (N=453 javaslat)

A *szünettartás szükségességére* vonatkozó 178 javaslatból csak egy fő (0,5%) ellenezte a tanulás közbeni pihenőidő beiktatását. A többiek egyet értettek abban, hogy célszerű az otthoni tanulást megszakítani szünetekkel¹⁰, ahogyan az iskolában a tanítás során is történik (38,5%), bár ezzel csak indokolt esetben célszerű élni (4,0%). Ennek otthon akkor jöhet el az ideje, ha fáradtnak érzi magát a diák (10,0%); vagy ha egy leckével végzett (29,5%), főleg ha nehezebb tantárgyról van szó (1,0%). Tantárgyon belül csak a szóbeli és írásbeli között tartott szünetet (1,0%) tartották elfogadhatónak a megkérdezettek, illetve a tárgy tanulásának elakadás miatti félbeszakítását (3,0%). A szünettartás akkor elfogadható továbbá néhány válaszadó szerint, ha az elsajátítandó anyag mennyisége miatt az otthoni tanulás több órát vesz igénybe (1,5%).

A *szünet időtartamára* vonatkozó 105 javaslatot elemezve megállapítható, hogy a megkérdezettek leginkább 5–15 *perc* hosszúságú szünetek tartását tanácsolták tanítványaiknak (35,0%), hasonlóan a tanórák között szünetekhez. Csupán egy fő volt (0,5%), aki otthon félórás szünetet is megengedne (vö. Metzsig és Schuster, 2003). Abban már különböztek a tanári mesterszakosok, hogy milyen hosszú tanulás után célszerű beiktatni másfajta tevékenységet. Voltak, akik szerint 20–25 percenként (3,0%), mások szerint 40–45 percenként (4,0%), vagy elég akár óránként is (10,0%).

¹⁰ „Ugyanakkor javasolni fogom, hogy bizonyos időközönként igenis álljanak fel, menjenek ki, mozogjanak, szívjanak friss levegőt a két lecke között. Ez talán magától értetődőnek tűnhet, de a számítógép-függő, sápadt, és egyre inkább „kétdimenziós” generációk számára nem lehet elégszer hangsúlyozni” (K.M. ffi).

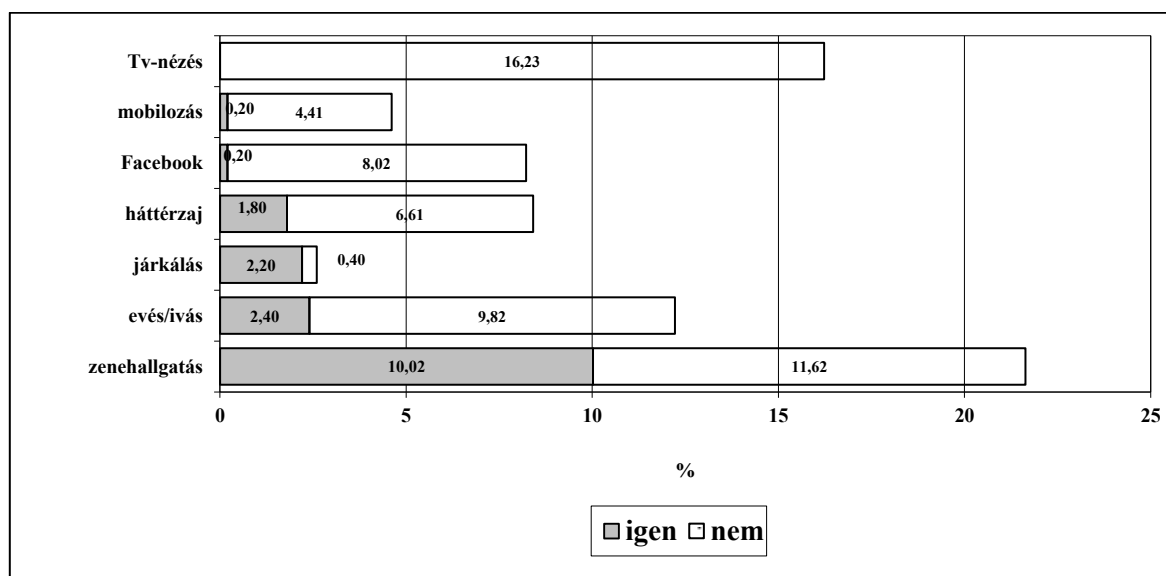
Ahogy a lent idézett tanári mesterszakos hallgató, úgy szintén azt javasolták a 170 javaslat között a legtöbben, hogy a tanuló a *szünetet arra használja*, hogy mozogjon (33,0%), friss levegőt szívjon (12,0%). „...a tanulási folyamat szempontjából a szünetek annál hasznosabbak, minél jobban eltér a szünetek alatti tevékenység a tanulás során tanúsított magatartástól” (Metzig és Schuster, 2003, p. 52). Emellett olyan tevékenységekkel is foglalkozhat, amelyek tanulás közben elvonnák a figyelmét (evés-ivás (11,5%), családtagokkal való beszélgetés (3,5%), mobiltelefon használata (1,0%), játék (0,5%)), vagy amelyek miatt úgyis fel kell állni az íróasztaltól (felfrissülés (5,0%), szükséglet-kielégítés (1,0%), házimunka (1,0%)). A tv-nézés, a számítógép nem tanulásra (engedné: 3,0%, nem javasolná: 7,0%), hanem főként csevegésre való használata (engedné: 0,5%, nem javasolná: 3,5%); illetve a zenehallgatás (engedné: 2,0%, nem javasolná: 0,5%) azonban már megosztotta a megkérdezetteket. Ezekbe ugyanis úgy belemerülhet a diák, hogy teljesen kizökkenhet a tanulás ritmusából (11. ábra).



11. ábra: A tanulás közbeni szünetek eltöltésére vonatkozó javaslatok megoszlása (N=170 javaslat)

Az utolsó elemzett szempont a tanulás közben végzett, de a tanuláshoz közvetlenül nem kapcsolódó tevékenységek helyességének, illetve helytelenségének megítélése volt. A megkérdezettek közül ezzel kapcsolatban nagyon sokan (85,0%) fogalmaztak meg valamilyen javaslatot, átlagosan 2,93-at; összesen 499-et.

Ez a terület osztotta meg leginkább a hallgatókat. Többen azon a véleményen voltak, hogy a tanulás alatt a diák ne foglalkozzon mással, csak a házi feladattal (22,0%). Ezen belül a tv-nézést (40,5%), az Interneten való böngészést (28,5%), a másokkal való beszélgetést (7,5%), a rajzolgatást (4,5%) és a játszást (2,5%) egységesen helytelenítették. A zenehallgatásból (engedné: 25,0%, nem javasolja: 29,0%), vagy más forrásból eredő háttérzajt (engedné: 16,5%, nem javasolja: 4,5%) sem támogatnák minden esetben¹¹. Kutatások is igazolták, hogy milyen típusú zene van jótékony hatással a tanulásra (Griffiths, 2013). Az evés/ivás (engedné: 6,0%, nem javasolja: 24,5%), a Facebook (engedné: 0,5%, nem javasolja: 20,0%), illetve a mobiltelefon használata (engedné: 0,5%, nem javasolja: 11,0%), a tanulás közbeni járkálás (engedné: 5,5%, nem javasolja: 1,0%) esetében pedig feltételekhez kötnék annak végzését a hallgatók, pl. technikai eszközöket csak a tanuláshoz használja (12. ábra).



12. ábra: A tanulás közbeni egyéb tevékenységek végzésére vonatkozó javaslatok megoszlása (N=499 javaslat)

¹¹ „Azt ajánlottam nekik, hogy próbálják szűkíteni az ingerforrásokat, mert ha a tanulás közben állandóan elkalandozik a figyelmük, megnő a tanulási idő hossza, és előbb-utóbb beleunnak a tevékenységbe, összecsapják a feladataikat és nem lesz alapos a felkészülésük. Javasoltam a barokk zene (Mozart, Vivaldi) hallgatását, mivel-hogy kutatások is kimutatták, milyen jó hatással van a tanulás közben moderált hangerővel hallgatott barokk zene, és saját tanuláskor alkalmazott példámról számoltam be nekik. Ezt érdekesnek találták, azóta már ki is próbálták páran, és pozitív élményekről számoltak be” (K-F.M. nő).

Összegezés

A tanári mesterszakos hallgatók javaslatait végigelve megállapítható, hogy leginkább abban értenek egyet:

- a diákok tervezzék meg a tanulási idejüket;
- rendszeresen, és lehetőleg a délutáni órákban készüljenek a tanórákra;
- nyugodt, csendes, állandó helyen, elsősorban a saját szobájukban, asztalnál ülve tanuljanak;
- készüljenek rá és elő a tanuláshoz;
- egy tárgyon belül a szóbeli leckével kezdjenek;
- tanulás közben 5–15 perces szüneteket tartsanak.

A vélemények különbözősége pedig az alábbi területeken volt a legszembeötlőbb:

- a diákok mennyi időt fordítanak egy-egy tárgy tanulására,
- a tantárgyak között milyen sorrendet tartsanak;
- kérjenek-e segítséget, és milyen módon;
- tanulás közbeni szünetekben mivel foglalkozzanak;
- a tanulás milyen háttértevékenységekkel fér össze.

A kiinduló hipotézis tehát igazolódott. A tanári mesterszakosok nem teljesen ugyanazokat a tanulási szokásokat tartják célravezetőnek. Érdekes lenne tovább kutatni, hogy a tanulási szokások hatékonyságát mennyire befolyásolják a tantárgyi, illetve az egyéni sajátosságok; lehet-e egyértelműen kimondani, hogy melyik szokás követendő és melyik kerülendő.

BIBLIOGRÁFIA

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. (2012). *Magyar Közlöny*, 66. sz. pp. 10635–10847.
- Az élet – tanulás. [online] <http://www.tmt-tanulas.com/> [2015. december 18.]
- Balla, I. (2015). *A sok házi feladat rontja a teljesítményt – nálunk mégis erőltetik*. *Heti Világgazdaság*, [online] http://hvg.hu/kultura/20150311_a_sok_hazi_feladat_rontja_a_teljesitmenyt [2015. december 18.]
- Barkóczi, I. és Putnok, J. (1980). *Tanulás és motiváció*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bartha, L. (Ed.) (1984). *Pszichológiai alapfogalmak kis enciklopédiája*. (pp. 172–177). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bednorz, P. és Schuster, M. (2006). *Bevezetés a tanulás lélektanába*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Bergeron, L. (2008). Circadian clock may be critical to learning and memory – See more. *Stanford Report*. [online] <http://news.stanford.edu/news/2008/october8/hamster-100808.html> [2015. október 15.]
- Csépe, V. (2007). Alapvető tanulási formák. In: Csépe, V. – Győri, M. – Radó, A. (Ed.), *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*, (pp. 24–85). Budapest: Oriris Kiadó.
- Deli, É. és Buda, M. (2008). *Élvezetes tanulás*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Domján, L. (2012). *A hatékony tanulás mesterfogásai*. Budapest: Agykontroll Kft.
- Falus, I. (1998). Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus, I. (Ed.), *Didaktika*, (pp. 271–322). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Griffiths, S. (2013). *Could listening to Miley Cyrus make you more INTELLIGENT? Scientist claims certain pop songs can make you smarter*. [online] <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2416686/Could-listening-Miley-Cyrus-make-INTELLIGENT-Scientist-claims-certain-pop-songs-make-smarter.html> [2015. október 15.]
- Harangi, L. (2004). Az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményei az európai oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. pp. 77–82.
- Kata, J. (2011). *Tanulástechnika*. Budapest: Typotex.
- Kósáné, O. V. (1998). *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értéklésében*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet Program- és Tantervfejlesztési Központ.
- Kovácsné, S. M. (2003). *A tanulás fortélyai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kőpatakiné, M. M. (2009). *Tanulni jó*. [online] <http://www.ofi.hu/tudastar/foglalkoztatasa/kopatakine-meszáros> [2013. december 28.]

- Lappints, Á. (2002). *Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai*. Pécs: Comenius Bt.
- Mayer József 2009. *Az idő: a tanulás szűk keresztmetszete*. [online] <http://www.ofi.hu/tudastar/nyitott-iskola-tanulo/ido-tanulas-szuk> [2015. október. 15.]
- Metzig, W. és Schuster, M. (2003). *Tanuljunk meg tanulni! A tanulási stratégiák hatékony alkalmazásának módszerei*. Budapest: Medicina.
- Mihály, I. (2009). *Beszéljünk a házi feladatról!* [online] <http://ofi.hu/tudastar/beszeljunk-hazi> [2015. december 15.]
- Nahalka, I. (1998). A tanulás. In: Falus, I. (Ed.), *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, (pp. 117–158). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Oroszlány, P. (2003). *Könyv a tanulásról. Tanulási képességeket fejlesztő tréning 12–16 éveseknek*. Budapest: Független Pedagógiai Intézet.
- Oroszlány, P. (2009). *A tanulás tanítása. Tanterv. Fejlesztési követelmények*. [online] <http://www.tmt-tanulas.com/index.php?fejlesztesi-kovetelmenyek> [2015. december 15.]
- Rétallerné, G. N. (2009). *Tanulás felsőfokon, tanulásmódszertan*. Budapest: Általános Vállalkozási Főiskola. [online] <http://www.avf.hu/adatok/elolap/AMT/Tanulas-modszertan.pdf> [2015. december 15.]
- Schur, C. (1994). *Birds of a Different Feather: Early Birds and Night Owls Talk about Their Characteristic Behaviors*. [online] <http://www.nightowl.net.com/book.htm> [2015. december 15.]
- Szénay, M. (2009). *A diákok „munkaideje”*. [online] <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulok-munkaterhei/diakok-munkaideje> [2015. december 15.]
- Vajda, Zs. (2008). Tudáshalászat: Az internet és a tanulás. *Educatio*, 2. sz. pp. 241–252.

SIMON, KATALIN

ADVICE OF STUDENTS OF TEACHER TRAINING AT MASTER LEVEL ON STUDYING AT HOME

Nowadays one of the most important tasks of the teachers is to teach their students how to study. In addition they also have an important role in developing studying habits.

In this research 200 teachers were asked who currently study teacher training at master level about their suggestions and advice on studying at home. They already work in various primary and secondary schools. While analysing these suggestions we try to answer the question, whether teachers have the same point of view on which habits are considered effective. Results suggest that the features of the given subject are key factors in this respect.

TUNDE SZECSEI¹ – JILL SHERMAN²
LINDSAY ILIOPOULOS³ – KATELYN MORRIS⁴ – ANNA OSORIO⁵

The impact of short term study abroad: Early childhood teacher candidates' self-reflection on transformation

In this study, three teacher candidates (TCs) in the United States examined their own experiences in a short term study abroad focused on early childhood education (ECE) in Hungary. Using the approach of autoethnography, they documented and analyzed their experiences about the two and a half week visit to uncover the process of transformation. The results of the data spiral analysis (Creswell, 2003) indicated specific themes of disruptive experiences and cognitive dissonance about culture, language and early childhood education. In addition, further analysis found themes related to reflection and to planned actions as a result of the transformative study abroad experience. The findings indicated that the study abroad program allowed the TCs to develop new knowledge and dispositions related to culture, language and ECE that have the potential to create long-term, deep changes in their thinking and actions.

Introduction

A major goal for teacher preparation programs is the development of teachers who can teach in a culturally responsive way and have competencies for enabling young children to become global citizens. Few teacher candidates start the teacher education program with these skills and dispositions, thus they need opportunities for meaningful learning experiences. One of these immersion experiences is studying abroad which is viewed as an increasingly important component of a college education. This view is mirrored by the rising number of participating students. For example, during the past 15 years the number of American students who participated in studying abroad has doubled, meaning approximately ten percent of undergraduate students now study abroad before graduating (Open doors, n.d.). In addition, many higher education specialists consider studying abroad a high impact learning experience, and document the value of short term study abroad programs (Anderson, Leigh, Rexeisen, Hubbard, 2006; Mercer, 2015). These high impact learning experiences allow

¹ PhD, Professor of Early Childhood, Florida Gulf Coast University, tszecsi@fgcu.edu

² M.E.d., Director of the Hunter Institute of Early Childhood Learning, Florida Gulf Coast University, jsherman@fgcu.edu

³ Kindergarten teacher

⁴ First grade teacher

⁵ Kindergarten teacher

students to transform their thinking and to become aware of the transformation process so that they are better prepared to embrace change and to live and work successfully after they graduate.

Transformation which results from high impact learning experiences is rooted in adult learning theories (Mezirow, 2000). According to Cranton and Know (2006), adult learners construct, validate and reformulate the meaning of their experiences. Though transformative learning never follows a one-way linear progression, some predictable stages still can be outlined. Specifically, Mezirow (1991) suggests that transformative learning develops out of a cognitive disequilibrium. This disequilibrium usually emerges from a disruption of previous worldview. As a response to the cognitive dissonance, an individual changes their frames of reference by critically reflecting on assumptions and views. This reflection that can be demonstrated through critical thinking, dialogues, both written and oral, offers opportunities for examining the learners' beliefs. Often these reflections open up new perspectives and ways to see the world (Johansson & Felten, 2014). Furthermore, transformative learning experiences consist of the following building blocks: (1) lasting impression- holding in memory details about an experience, (2) part of a person's narrative- including the learning experience within a narrative about him/herself and (3) changed behavior- recognizing specific changes in behavior due to the transformative learning experience (Wilson, Switzer, Parish, 2006). Similarly, Johansson and Felten (2014) outline the last two stages of transformation as: (1) acting upon the new beliefs and worldview which enables the learner to refine their new views and (2) full integration at which "*Everyday decisions and behaviors must sustain transformation*" (p. 14). Optimally, college students take part in opportunities such as study abroad that allow them to experience transformation.

A person's understanding of the world is his/her "cultural landscape" in which there are "vacancies", experiences to which one has never been exposed or even contemplated and that likely create holes of misunderstandings (Greene, 1994). Furthermore, Greene (1994) suggests "teachers break out of the confinements of monologism, open themselves to pluralism, become aware of more possible ways of being and of attending to the world" (p. 21). Participating in a study abroad experience might offer one the potential to become more aware of different worldviews. However, these experiences are more likely to enable one to think at a deeper level when reflection is involved (Cassidy, 2001). Therefore, opportunities for experiencing something new and unusual followed with reflection and creation of a narrative can provide a venue for college students' personal transformation.

In this article, three TCs analyzed their own experiences from a short term study abroad. This study was based on the theoretical framework of transformational learning (Mezirow, 2000) with the purpose of uncovering and documenting the process of transformation. With the approach of autoethnography, the three TCs examined the disruptive experiences that generated cognitive dissonance related to culture, language and early childhood education. They also analyzed their own reflections with the intent of understanding how the reflection process contributed to the development of new understanding. Finally, they delineated a plan for acting upon the new understanding. This article concludes with a discussion of their findings and implications for teacher educators.

Methodology

This qualitative study examined the perceptions of the TCs about the impact of a short-term study abroad to Hungary. The methodological approach used in this study was qualitative narrative inquiry through critical reflection and autoethnography. To best capture the insider perspectives as members of that population, we found autoethnography to be a powerful tool that provided authentic knowledge. The purpose of the use of autoethnography was to connect the personal experiences of the authors to the social and cultural context (Reed-Danahay, 2009). It allowed for describing and analyzing the characteristics of a culture through the personal experiences of members of that culture (Ellis, Adams, & Bochner, 2011).

This study examined the following questions:

1. What disruption in their previous way of looking at the world did the three TCs experience during the study abroad trip?
2. How did reflection assist the three TCs in creating a new outlook about, culture, language, and ECE?
3. What actions did they decide to take due to their transformed view on culture, language and ECE??

Participants

Three TCs served as participants in this autoethnography. Due to the particular nature of the population and our role as members of that population, we used a convenience sample. We are aware that our thinking and our data interpretations were influenced by our experiences as

TCs who participated in the study abroad in Hungary. However, we consider the way our personal experiences shaped our research to be an asset.

Isabelle (23) is a senior majoring in early childhood education and recently accepted a teaching position in kindergarten. She is single. She is a first generation Colombian-American who is bilingual in Spanish and English. She has basic proficiency in French as well. Every other year she travels to Colombia to visit family: otherwise she has taken short vacations in the Dominican Republic and Canada.

Annamaria (22) is a senior in elementary education, and recently accepted a teaching position in first grade. She is single. She is Caucasian, and does not speak any other language but English. She has vacationed in the Caribbean islands and South America.

Alexandrea (28) is a senior majoring in early childhood education and recently accepted a teaching position in kindergarten. She is married to a first generation Greek-American. She is mixed race, Caucasian-African-American, and has dual citizenship from Canada and the United States. She has basic proficiency in French and Spanish. She has taken short vacations in Mexico, Belize and the Caribbean Islands.

The three participants of this study were senior TCs in a teacher education program in Southwest Florida, which is accredited by the Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP). Their university serves five counties in Southwest Florida. TCs in this program take numerous courses on culture, diversity and languages, and complete their student teaching in schools with high percentages of English language learners (ELLs). They graduate with reading and English for Speakers of Other Languages (ESOL) endorsements on their teacher certificate. In this way, they are equipped with skills for teaching a student population of diverse racial, ethnic and language backgrounds.

Study Abroad Program Background and Design

The three TCs received a scholarship for the study abroad program from a new early learning institute at the TCs' resident university. The institute's primary function is to serve as a resource to both early childhood majors in the College of Education and to the teachers, parents and care-givers of young children in the community. Since its inception, one of the goals of the institute has been to form partnerships with organizations using developmentally appropriate practice in early childhood.

In January of 2015, the host university in Hungary was identified as an optimal site for a study abroad experience. The program was open to candidates from the College of Education who were completing either their Level I (non-final) or Level II (final) internships.

Requirements for participating in the program also included knowledge of early childhood pedagogy and effective practice, along with the ability to teach in preschool and primary classrooms in Hungary. Finalists for the program were chosen based upon academic standing, references, a written essay and personal interviews with the Director of the institute.

Faculty and administrative members from the universities in Hungary and the United States developed the details and logistics of the study abroad program with the inclusion of a wide range of academic and cultural activities. The academic activities focused upon: (1) observations in early childhood settings, including the host university's laboratory school, (2) observation and participation in college classes, for example art, drama, puppetry and music, and (3) teaching lessons in English in preschool and first grade. Cultural activities included, but were not limited to, visits to historically and/or significant locations such as cathedrals, museums, medieval castles, Parliamentary buildings, agricultural regions and concerts, as well as international student events organized by the host university.

Data Collection and Analysis

The data collection for this study started two months before the study abroad visit. First, the professor sent the TCs a pre-study abroad survey to explore the TCs' knowledge and expectations related to the culture and ECE in Hungary. It had eleven items: 4 questions about their knowledge related to the surface and deep level of culture in the USA and Hungary and seven open-ended questions. For example, "What do you know currently about ECE in Hungary?" and "What do you expect to learn about ECE in Hungary?" Then, for five weeks the TCs received several tasks to complete with the purpose of preparation for the study abroad. For instance, TCs read articles about a Hungarian preschool (Szilagyi & Szecsi, 2005) and reflected on questions such as, "Compare and contrast this preschool with preschools in the USA." With these weekly tasks, they had an opportunity to gain insights into Hungarian early childhood teacher preparation, teaching English as a foreign language and ECE programs, e.g. Montessori, and Waldorf. Consequently, during the 18 day trip, the TCs were requested to keep a daily journal with their observations and reflections about culture, education and any relevant experiences. Finally, within a week after returning home, the professor sent a post-survey with similar, open-ended questions that included: "What other learning outcomes do you think you gained on this trip? List them in the order of importance." In addition, TCs developed narratives with the research questions in mind. Each TC kept her data set, and the professor kept all data from the three TCs.

The three TCs analyzed the data with the process of qualitative data analysis that followed the “data analysis spiral” (Creswell, 1998; 2003). This analysis has the following sequence of steps: (1) data management; (2) initial reading and memoing; (3) coding, describing and interpreting data; (4) data presentation and interpretation. The findings were organized based on the categories that emerged through the data analysis and reported by the research questions. Because of the nature of autoethnography, the findings are reported in first person through the direct voice of each of the three TCs.

Findings

Teacher Candidates’ Disruption and Cognitive Dissonance during Study Abroad

Isabelle: Early education is more developmentally appropriate in Hungary than expected

Before the trip, I had limited knowledge about Hungary, the culture and its ECE. Therefore, I experienced cognitive dissonance between my prior knowledge and my first hand experiences in Hungary. For example, I thought that I would visit preschools that were less fortunate than the ones in the United States. However, I recognized that preschools in Hungary were up-to-date and well supplied with resources. For instance, some preschools had classrooms with “play” areas in the loft, swimming pools with twice a week swimming activities, and even salt rooms where children engaged in activities with deep breathing techniques to take in the healing vapors of the salty air.

Before the trip I believed that all the other countries were behind the United States in education. Now I know that I was wrong. I learned that Hungarian early education is developmentally appropriate for students, especially in regard to literacy instruction. Young children are taught literacy skills directly only after they are about 6 or 7 years old because many children are developmentally not ready to learn how to read until that age. As a result of this experience, I started to question some literacy practices in the United States. For example, is literacy instruction in pre-k and kindergarten age appropriate?

Finally, I believed that Hungarian preschool children were assigned to new teachers each year just like in the United States. I was shocked to learn that students stay with the same teacher in preschool for 2-4 years. In Hungary, I started to recognize that this looping offers many benefits such as the caring relationships and deep emotional bonds that develop between teachers and children. As a result of these stable relationships, the time for meaningful activities in the preschool classroom is increased because the children already

know the teacher's rules and procedures. Now I am wondering why, in the United States, we require young children to learn new procedures and rules for each new teacher, each year.

Annamaria: Importance of foreign language learning and art education

During my trip, I realized that foreign language learning is important in Hungary. I had assumed that preschool children's English proficiency would be lower than that of first graders. However, we visited a preschool in which children were singing, communicating and playing games only in English. I had planned to do simple drawings and naming object activities with this group, but quickly realized these activities were too simplistic. I was shocked at how advanced these 3-7 year olds had become with the English language, though they learned it almost exclusively through play. Not only was I unprepared for the preschool, but I was also lacking appropriate lesson plans for the primary students who were just beginning to learn English. Here I had to decrease the intensity of the lesson: I used lots of gestures, visuals and singing with movements. Ultimately, I also came to understand that a child's English proficiency in this country could also be dependent upon his or her parents' ability to pay for a private English immersion preschool.

Experiencing the importance of art education and the thorough preparation of early childhood majors in art made me question the current practice in the United States. In Hungary, the arts play a key role in teacher training. Teacher candidates are required to take 6 classes of art, 6 classes of music and 6 classes of drama. In Hungary, this advanced art training takes place not only in college, but also in the preschools. I was stunned at the major role arts instruction plays in the preschool/kindergarten curriculum and at the artistic masterpieces that children created. I was especially shocked when I learned teachers begin identifying gifted students by their artistic abilities as early as preschool (3-7 years old). In addition, we met with two passionate college art instructors who shared with us a variety of art disciplines such as bead work, sculpting, painting, drawing and weaving. I must admit, I can do none of these disciplines well. I recognized this training allows Hungarian teachers to make their own pillows, puppets, labels and decorations for their classrooms and to share these skills with their students. I believe that the lack of opportunity to take part in the arts in the United States hinders our youth. I am wondering why we do not have an abundance of opportunities for creating art and the training to improve teachers' skills in the arts.

Alexandrea: Different priorities: play, physical education and languages

In Hungary, I observed many differences in teaching. For example, I realized Hungarian teachers used a play-based curriculum to foster children’s emotional and cognitive development instead of pushing them into learning complex concepts in reading, writing and math. The children had access to resources that helped them explore literacy at their own pace and they were not forced to learn letters, numbers, or even how to write their own names.

I also learned about the importance of physical education. When children were singing traditional Hungarian songs, they were also dancing to the song. When the students went outside, they were all playing and moving, never complaining about being tired or wanting to go inside. I think when students are exposed to these physical activities at a young age, they are probably more equipped with the right tools and knowledge to make healthier choices as they get older. I came to realize that in the United States there is an epidemic of childhood obesity, seemingly because of the very limited amount of physical activity.

While in Hungary, I was also surprised by the number of students who were able to speak two or more languages. I saw how happy and proud Hungarian people were to speak with native speakers of English. All of my life I have heard people either saying, “Why speak anything other than English?” or “You came to America, you speak English.” Now I realize the importance of speaking more than one language and have had a firsthand experience with how language can connect people.

The Role of Critical Reflection towards Transformation

Isabelle: Benefits of shared reflection

During the trip, there were several opportunities for reflection: writing notes about my daily activities, communicating ideas or thoughts with my colleagues and professors, or just mentally having a conversation with myself. For me, it was most beneficial when I communicated and reflected on my thinking with my professors and colleagues, and heard about their thoughts and experiences. For example, when discussing the topic of learning another language, my professor and I shared personal experiences about the benefits of speaking more than one language. Furthermore, most of my reflections addressed developmentally appropriate early education in Hungary, especially in regard to literacy education. My peers and I discussed how literacy is taught in Hungary and through these shared reflections, we compared the Hungarian approach with our college courses. We all

agreed that teaching literacy in Hungary is more beneficial to students because it allows children time to grow cognitively and emotionally before they are exposed to structured instruction in literacy. This new perspective makes me want to expose my future students to these developmentally appropriate practices in literacy.

Annamaria: Reflection gives deeper self-understanding

Engaging in oral and written reflections allowed for deeper thought and understanding of the overall experience. For example, we made friends with six Turkish students and spent many evenings telling stories about our cultures and childhoods. We talked a lot about our experiences with poor instruction in a foreign language, e.g., having short classes and learning primarily basic words with the translation in English. I think reflecting on my own culture and language helped me understand why I never learned Spanish. Not only did I change schools and restart basic classes often, but I was also never forced to use another language. I could always give up and use English when I struggled. Now, after this study abroad, I am going to make every effort to read in Spanish and play games in Spanish to force myself to use the language. Furthermore, my written reflections on the school visits helped me clarify the nature of the classroom that I want to have. For example, in one first grade classroom, children were trying to understand and speak English, and both the teacher and children used visuals such as puppetry to really convey the meaning of the new language. Children also seemed engaged because they had choices regarding their activities and were not forced to sit still or listen for long periods of time. This approach seemed to decrease behavior problems. Overall, reflecting during and after the trip has given me a deeper look at myself and how I can change to be a better me. I believe you really can grow from the understanding one achieves when reflecting.

Alexandrea: Reflection generates a change in thinking

My reflections, in written form and in dialogue, have changed my thinking about pedagogy, culture and language, and ultimately have given me new knowledge about approaches to teaching. For example, through conversations with Hungarian teachers and TCs, I gained insight into a play-based curriculum which gives students the freedom to choose activities and ways of learning. Due to my reflections, in my future classroom, I want to incorporate more play in the curriculum which will keep my students involved and engaged. I believe that

by using more play during the day, students will be able to utilize their prior knowledge and interests to help them understand the new information being learned.

After observing and discussing our experiences with language learning and teaching in Hungary, I think I developed an appreciation for foreign/second language learning. I have realized how difficult learning is in a classroom in which you do not understand the language. In my classroom, I am determined to assist my ELLs and to help them succeed with games and books on different languages and cultures. Furthermore, I now hope that I will be able to learn another language, maybe Spanish, so that I can communicate with my students in their native language.

Impact of Study Abroad as Represented with Action

Isabelle: Supporting English language learners in a play-based program

The most important lesson from this study abroad program was to fully embrace diversity and to recognize how ELLs might feel in a classroom where the teacher does not speak their native language. When attending college classes in Hungarian, it was difficult for me to grasp the content. As a future teacher, this experience impacted me. When I have ELLs in my classroom, I want to provide resources like manipulatives, pictures, and modeling to help the students to be successful. Also, I want my students to benefit from my native language, Spanish. I hope one day I will teach in Spanish. I believe my students, if they are bilingual, will be able to find a better job and to communicate with people from other countries.

I also recognized how productive the play-based approach is for young children and their learning. For example, I was able to observe how students build their fine and gross motor skills while playing and partaking in activities in the swimming pool. For example, the teacher asked them to grab small plastic balls and throw them. Then, she encouraged them to swim and catch their ball and bring it back. Clearly, these children were building essential physical skills through play. With the insights that I gained in this trip, I plan on adding play and physical movement such as singing, dancing, and pretend play to my curriculum. For example, teaching essential body parts through the “head, shoulders, knees, and toes” song is a good way to help ELLs’ comprehension in a play activity. This developmentally appropriate play curriculum will engage my students in activities in which young children build language, social, and motor skills. Furthermore, when I analyzed my pre and post study abroad survey results, I found a significant increase in my knowledge about the surface and deep culture of Hungary. My knowledge of the surface culture expanded with every visit to

museums, churches, city tours, and restaurants. I also became familiar with Hungarian values, such as respect for history and traditions, hospitality, and the importance of and respect for childhood. I am grateful for the experiences that I had during this trip and all the relationships I made along the way.

Annamaria: Arts and physical well-being is pursued

Although the United States is filled with diversity, the language of the country is predominantly English. This monolingual culture often prevents students from learning or speaking another language fluently. In Hungary, I was pleasantly surprised that most university students are bilingual or at least fluent in one foreign language, e.g. English or German. This experience made me feel really behind in my own foreign language skills because I only speak English. After I returned to the USA, I even checked research on language learning. I learned that the brain has a critical period for language learning. Young children are more likely to master the language and obtain a native-like pronunciation of a second language. With motivation, however, adults can learn a foreign language as well, though they may never achieve native-like fluency (Bialystok. & Hakuta, 1999). As a result of experiencing the English proficiency level of Hungarian people and international students, I am now planning to continue my education in Spanish. I feel it is now necessary that I speak another language. I will take the time to take Spanish classes and push myself to read more in Spanish, such as directions and menu items that are often found in Florida.

My other major intention for action is to expand my students' interests and immersion into the arts and music. As a result of this trip, I will try to make my lessons more cross-curricular, and incorporate more arts in science, math, language arts and social studies. Especially on Fridays in my room, children will have opportunities for a variety of fun art projects, such as creating sock puppets of living creatures and bring them to life using our hands. Another example is practicing addition and subtraction with music and pretend play because catchy tunes will help students remember some of the basic facts. According to Lucas (2009) music can help children stay focused, evoke emotion and stimulate visual images.

The United States is known for restaurants like McDonalds and Burger King. These fast food giants serve highly processed burgers and French fries at cheap prices, but with low nutritional value. A lack of cooking and eating nutritious food together, as well as the lack of physical exercise, has caused a health crisis in the United States. During this trip, I witnessed

a country with all of these same restaurant options, but Hungarian people seemed to eat much healthier and make fitness a priority. In schools, they served traditional Hungarian food and they also had plenty of physical education. I observed teachers using many physical movements incorporated into lessons. I intend to take this practice back to my classroom. I will make it my priority to have at least one physical activity planned each day. I want to encourage healthy living and support physical and mental well-being.

Alexandrea: Developmentally appropriate early education infused with native culture

The impact that the short term study visit has made on me is a new outlook on teaching in early childhood. I learned that preschoolers should not be forced to learn their alphabet and numbers or how to write sentences, but should develop their social and emotional skills first. With my experience in preschool (ages 2-4) in the US, I have seen the struggle and the push to teach skills that are not age appropriate, e.g. letter recognition at the age of three. Before this trip, I thought it was great to have students reading, writing, and doing math when they entered kindergarten, but now I think that it is too early and too much for students. With my new knowledge, I want to become more creative and more proactive than ever before. I am determined to aid my students in finding fun, active, and engaging ways to learn age appropriate new concepts.

My views about the incorporation of heritage language and culture were also changed. I saw how much Hungarians appreciate and understand their own culture and history. In classrooms, culture was consistently infused in everyday school activities: students were singing traditional Hungarian songs and participating in dramatic play with traditional Hungarian clothes and settings. I became aware of how little tradition and culture is incorporated into students' school work in the United States. After seeing the joy, happiness and excitement on the students' faces when learning about their culture, I intend to incorporate culture and history into my curriculum. By paying more attention to my students' lives, holidays, and cultural stories, I can help them develop pride and knowledge about their own cultures and traditions.

Discussion

The three TCs who participated in the two and a half week long study abroad program seemed to have been immersed in a high impact learning experience. This rich academic, cultural and social experience appeared to be transformative as well. Faced with cognitive

dissonance, their continuous reflection on this disequilibrium promoted the emergence of new understandings and the disappearance of “vacancies” in their cultural landscape (Greene, 1994). Ultimately, through this autoethnography, the TCs began planning their actions according to their new beliefs, views and knowledge (Johansson and Felten, 2014).

The three TCs’ recollection of and reflection on experiences during the study abroad program showed common themes, such as the importance of foreign language knowledge and the appreciation of developmentally appropriate practices in early education. Regardless of their own language background, they seemed to develop a new perspective on learning and speaking a new language and its role in their own lives and professions. Annamaria and Alexandra recognized their monolingual skills as a barrier, and appear to be proactive about learning a new language and incorporating languages in their classrooms. This finding substantiates research on the benefits of cultural and linguistic opportunities for TCs who spend time outside the U.S. (Youngs & Youngs, 2001). In addition, their new and emerging interest in foreign language abilities is promising. Research indicates that teachers who speak more than one language have heightened awareness and competence for supporting ELLs in both learning English and maintaining the heritage/native language (Lee & Oxelson, 2006; Szecsi, Szilagyi & Giambo, 2015).

This study abroad program seems to generate the most evident change, however, in the TCs’ views about effective practices in early childhood. They appear to reconsider their views about the role of play in preschools and kindergartens and their beliefs about approaches to teaching literacy, arts, and music. Their new understandings are reflective of the developmentally appropriate practices which focus on age and individual and socio-cultural appropriateness (Bredenkamp, & Copple, 2009). However, before the transformation, their views about teaching literacy in early years seemed to be driven by “the earlier, the better” approach. Only after the study abroad, this view shifted significantly. The TCs expressed their consideration of age appropriate development, and their plan for implementing their new perspectives in a classroom in which “*Play isn’t the enemy of learning, it’s learning’s partner.*” (Brown and Vaughan 2009, p. 101). In addition, all three TCs emphasized that optimal early education must include a strong emotional foundation through the stable relationship between the children and the teacher, and the incorporation of music, arts and physical education as a driving force in the curriculum. They even raised concern about obesity and lack of physical activities in the USA. When discussing the

teacher's role in healthy and active lifestyles, they echoed recommendations by Lynn-Garbe & Hoot (2004).

This autoethnography about the impact of a study abroad program infused with student research had a limited number of TCs. Therefore, the in-depth examination of their views about their transformation was meaningful and personal rather than striving for more generalizable findings. Although a higher number of participants might add additional perspectives on the transformation process, it would not challenge the existence of the views of these participants (Ernest, 2001).

Conclusions

This study indicates that a short term study abroad program infused with undergraduate research has generated transformation in the TCs' views and beliefs about language, culture and ECE. These TCs became engaged in critical thinking and reflection about unfamiliar or unusual situations, and developed a new set of knowledge, skills and dispositions that have the potential to create deep and long lasting changes in their identity and thinking (Johansson & Felten, 2014). These changes were likely to emerge because the TCs were involved in pre-study abroad research, daily reflection on their experiences, and post study abroad activities. Ultimately, these self-narratives served as essential tools in the transformative process. This finding is aligned with Barkin (2016) in terms of the effectiveness of short term study abroad experience with pre-departure inquiry and post-program follow up. This current study suggests that the three TCs might now employ effective early childhood pedagogical practices in their own classrooms. In addition, the findings of this study will serve as further support of the transformative experiences that come from rich and engaging study abroad programs.

REFERENCES

- Anderson, P.H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbard, A.C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(4). 457-469. doi: [10.1016/j.ijintrel.2005.10.004](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.10.004)
- Barkin, G. (2016). Undergraduate research on short-term, faculty-led study abroad. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 36(4). 26-32. doi: [10.18833/curq/36/4/2](https://doi.org/10.18833/curq/36/4/2)
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1999). Confounded age; linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. *Second-language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (2009). *Developmentally appropriate practice (DAP) in early childhood programs*. Washington, D. C: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Brown, S., & C. Vaughan, (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York: Penguin.
- Cranton, P., & Knox, A.B. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Greene, M. (1994). Multiculturalism, community, and the arts. In A Dyson & G. Genishi (Eds.), *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. (pp. 11-27). Urbana, IL: Nacional Council of Teachers of English.
- Ellis, C., Adams, T. E., Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>
- Johansson, C. & Felten, P. (2014) *Transforming students. Fulfilling the promise of higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Lee, J. S., & Oxelson, E. (2006). “It is not my job”: K-12 teacher attitudes toward students’ heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 453-477. doi: [10.1080/15235882.2006.10162885](https://doi.org/10.1080/15235882.2006.10162885)
- Lynn-Garbe, C. & J. Hoot (2004). Weighing in on the issue of childhood obesity. *Childhood Education*. 81, 2, 70-76. doi: [10.1080/00094056.2005.10522242](https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10522242)

- Mercer, C. (2015). Finding freedom abroad: Working with conservative Christian students in study abroad programs. *Teaching Theology and Religion*, 18(1). 81-87. doi: [10.1111/teth.12266](https://doi.org/10.1111/teth.12266)
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on theory in progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Open doors. Institute of International Education. Retrieved from http://www.iie.org/Who-We-Are/News-and-Events/Press-Center/Press-Releases/2014/2014-11-17-Open-Doors-Data#V0ic3_krJph
- Reed-Danahay, D. (2009). Anthropologists, education, and autoethnography. *Reviews in Anthropology*, 38, 28-47. doi: [10.1080/00938150802672931](https://doi.org/10.1080/00938150802672931)
- Szilagyi, J., & Szecsi, T. (2005). A Hungarian preschool for the children, teachers and parents. *Childhood Education*. 81(5). 261-266. doi: [10.1080/00094056.2005.10521303](https://doi.org/10.1080/00094056.2005.10521303)
- Szecsi, T. Szilagyi, J. Giambo, D. (2015). Attitudes and beliefs of teacher candidates regarding heritage language maintenance. *Heritage Language Journal*. 12(1). 75-99.
- Youngs, C. S., & Youngs, G. A., Jr. (2001). Predictors of mainstream teachers' attitudes toward ESL students. *TESOL Quarterly*, 35(1), 97–120. doi: [10.2307/3587861](https://doi.org/10.2307/3587861)
- Wilson, B.G., Switzer, S.H. Parrish, P. & IDEAL Research Lab. (2006). *Transformative learning experiences: How do we get students deeply engaged for lasting change?* Proceedings of AECT 2006 Retrieved from http://www.aect.org/pdf/proceedings/2006I/06_63.pdf

VARGA SZABOLCS¹**A logoterápia eszköz- és módszertárának alkalmazási lehetőségei a szupervízióban II.**

A tanulmány célja, hogy bemutassa a Viktor E. Frankl nevéhez köthető logoterápia eszközeinek alkalmazási lehetőségét a szakmai személyiségfejlesztésben (szupervízióban). Bemutatásra kerül, hogyan alkalmazhatóak ezek az eszközök, az egyéni, team és csoportos szupervízió során; hogyan alkalmazható a dereflexió a szupervizáltak belső erőinek összpontosításában. Hogyan erősítheti a paradox intenció a szupervizált öndistanciáját. Miként segíti a logoterápia beszélgetés formája, retorikája a szupervizált elakadásait. Említésre kerül a szókratészi párbeszéd, a speciális színpad és az értelemszenzibiláló tréning is, mint lehetséges eszköz a szakmai személyiségfejlesztés folyamatában.

A tanulmány első részében (Varga, 2015) a Viktor E. Frankl nevéhez kötődő logoterápia eszköztárának egy részét vizsgáltuk, abból a nézőpontból, milyen formában alkalmazhatóak ezek a lehetőségek a szupervíziós folyamatokban. A dereflexió, paradox intenció és beállítódás moduláció mellett a logoterápia beszélgetés formáját, retorikáját mutattuk be e vonatkozásban. A tanulmány második részében az értelemszenzibiláló tréninggel, a szókratészi párbeszéddel, vezetett önéletrajzzal és a speciális színpaddal, mint a szupervízió lehetséges eszközeivel kívánunk foglalkozni.

1. Értelemszenzibiláló tréning

Mind a hétköznapokban előforduló kisebb, mind pedig az életünket érintő nagyobb volumenű kérdéseknél nyújthat segítséget az értelemkereső/senzibiláló tréning szakaszain való végiglépegetés (Lukas, 2011).

A logoterápia értelemszenzibiláló tréningje hasonlatos a szupervíziós folyamathoz, illetve annak esethozó („munka”) szakaszához, fázisához. E logoterápiás tréning elsősorban a szupervíziós ülés azon szakaszához hasonlatos – és akkor ott jól alkalmazható alternatívát jelenthet –, amikor a szupervizált elakadására keresi a konkrét választ. E szakasz a kérdések szakasza a szupervíziós ülés során. Az Elisabeth Lukas (Lukas, 2011) által leírt értelemszenzibiláló tréning kérdései jól alkalmazhatóak az egyes szupervíziós kérdésszakaszoknál.

¹ egyetemi docens, Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar, varga.szabolcs@bpk.nyme.hu

Mi az én problémám/kérdésem?

Egy adott élethelyzetben felmerülő nehézség megoldásához elengedhetetlen feltétel az, hogy a kérdést jól körülhatárolhatóan fogalmazza meg az életmenetében elakadt személy. Állást foglalni csak konkrét tényekkel szemben lehet. Ha világosan megfogalmazott a probléma, jól körülhatárolhatóvá válik az a területe is a szituációnak, mely problémamentesnek tekinthető.

Az optimális szupervíziós üléshez egy, a szupervizált által jól körülhatárolt, konkrét kérdésre van szükség. Ez kell ahhoz, hogy a szupervizor segíteni tudja a klienst. Ha nincs kérdés, nincs meg az a meder, amelyben az ülés folyama elindulhat, és az is nehezen derülhet ki, hova is torkollik majd. Egy szupervíziós ülés sok esetben „csak” arról szól, hogy a szupervizált megfogalmazza azt a kérdését, ami foglalkoztatja.

A kérdés megfogalmazásának sok esetben éppen az a gátja, hogy a szupervizált nem képes eltávolodni helyzetétől, önmagától, „beszorultságától”. Ezért okoz nehézséget számára már magának a kérdésnek a megfogalmazása is! Nagy előrelépésként élheti meg azt, hogy már a kérdését meg tudja fogalmazni. Elindult az úton...

Hol van az én szabad terem?

Egy-egy adott élethelyzet tartalmaz megváltozhatatlan és olyan területeket is, melyek átforgalmazhatóak. A terapeuta feladata ez esetekben, hogy a sorsszerűen megváltoztathatatlan területekről a szabad mozgástér felé tereljék át a figyelmét a kliensnek.

Ha a szupervizált eljut a kérdése megfogalmazásáig – álláspontom szerint –, már jelentős lépést tett annak érdekében, hogy a kérdésre adandó választ is megtalálja. A szupervizor feladata, hogy kérdésekkel és egyéb eszközökkel elősegítse a szupervizált jövőbe tekintését, ki-mozdítását. A szabadter megteremtése a gendlini fókuszolásban is egy olyan lehetőség, állapot, mely hozzájárul ahhoz, hogy a kliens megalapozza a következő képét. Jövőképét (Gendlin, 1989).

Milyen választási lehetőségeim vannak?

A szabad cselekvési mozgástérben alternatívák jelennek meg. E szakasz feladata az, hogy ezeket az alternatívákat – értékelésmentesen – összegyűjtsük. Ilyenkor számos olyan lehetséges megoldási mód vázolódhat fel, melyekre a kliens nem is gondolt korábban.

A szupervízió során is lényeges momentuma lehet a folyamatnak, hogy a szupervizand lehetőségeit, alternatíváit a továbblépés érdekében összegyűjtse a szupervizor segítségével. A szupervizált szempontjából talán a legfontosabb kérdéscsoport a reflektív kérdések köre. A

visszatükrözés ugyanis az, amely a szupervizáltban a „belső munkát” leginkább elindít(hat)ja. E kérdések célja, hogy a szupervizált egy önreflektív folyamatban saját maga generálja kérdéseire adandó válaszait, ezáltal elakadásaiban előrébb jusson, egyik „másik úton sétáljon tovább”. E kérdéseknek nagyfokú empátiát kell sugározniuk. E reflektív kérdésekben is benne van a burkolt minősítés lehetősége. E kérdések feltevése során a szupervizorban félelmet okozhat az, hogy ösztönösen olyan kérdés tesz fel, melyet a szupervizált minősítésnek érezhet. Nehéz e folyamatban a nondirektivitást gyakorolni! A belső szupervizornak mindig kontrollálnia kell a szupervizor verbális és nonverbális kommunikációját. Már a kettő disszonanciája elbizonytalaníthatja a szupervizáltat, és a merülési mélységét ezáltal korlátozhatja.

A folyamat e szakaszában tehát a szupervizor és a csoporttagok a tükröt tartó, indirekt befolyásoló szerepben vannak. Indirekt befolyásolás! Tehát konkrét tanácsok, javaslatok, megoldási módok, ötletek adása nem feladata a résztvevőknek, sem ebben, sem a szupervízió többi szakaszában. E szakasz feladata a leblokkolás feloldása a feltett kérdésekkel. Cél a szupervizált saját megoldást teremtő képességének fokozása, serkentése. Az önreflektív képesség és a belső kreativitás ösztönzése, stimulálása (Varga, 2013).

Ezek közül melyik a legértelmesebb?

E szakaszban a felmerült alternatívák közül a legértelmesebb kiválasztására kerül sor. Itt nem elsősorban a lehetőségek legélvezetesebbike kerül kiválasztásra, hanem az „értelemszerv”, a lelkiismeret, által optimálisnak tartott lehetőség. E választás során az érintett számára a választással járó következmények számbavétele is megtörténik.

Egy-egy szupervíziós ülésen – akár egyéni, akár team- vagy csoportos szupervízióról beszélünk – számos lehetőség merülhet fel a problémahelyzet megoldási alternatívájaként. Ha ezek verbalizálódtak, a szupervizálnak lehetősége van arra, hogy lelkiismeretére hallgatva – az adott szakma szabályainak keretei között – kiválassza azt az utat, mely számára a legértelmesebb. Fontos itt is – mint minden szupervíziós helyzetben –, hogy a szupervizor csak segítse e döntést, ne a kliens helyett tegye azt meg!

A megvalósítás

Talán a legnehezebb lépést jelenti sokaknak a kiválasztott lehetőség megvalósítása. Minden terv ugyanis annyit ér, amennyit megvalósítanak abból. Mind a választás, mind a döntés a kliens kezében van. Csak ő az, aki a lehetőséggel élhet, ő az, aki értelmet adhat választásának azáltal, hogy a „tettek mezejére lép”. Itt sok esetben okozhat nehézséget, hogy a kedvetlenség

ellenére kell megtenni valamit. Az öröm azonban nem lehet célja a tettnek, hanem a megvalósítás következményeként jön létre (Lukas, 2011).

E folyamat során tehát a terapeuta a kliens látóterét tágítja abból a célból, hogy „a személyes és konkrét értelem- és értéklehetőségek teljes spektrumát észlelje” (Frankl, idézi Lukas 2011, p. 173).

Kiemelten fontos lehet sok szupervíziós esetben az, hogy a szupervizált foglalkozzon céljai konkrét megvalósításának lépéseivel is. Ezeket természetesen nem minden esetben lehet egy ülés alatt elérni.

2. Szókratészi párbeszéd

A szókratészi párbeszéd elsősorban a filozófia és etika oktatásában kap szerepet. Leonard Nelson a platóni dialógusokban szereplő szókratészi eljárást dolgozta át csoport-párbeszéddé, majd Gustav Heckmann fejlesztette azt tovább (Sárkány, 2011). A filozófia módszer a kérdés gyakorlatához kapcsolódó megértést, önmegértést helyezi előtérbe. Az egyes esetek vizsgálatán keresztül halad az általános meghatározás felé. A platóni-szókratészi párbeszéddel szemben Nelson és követői nem manipulálnak, hanem tisztelik a másik felet. Ebben az esetben nem elsősorban párbeszéd zajlik a felek között – ez a létszámból adódóan sem lehetséges –, hanem egy 5–10 főből álló társaság, 3–4 órás időtartamú csoportos beszélgetést folytat. E beszélgetés célja, egy csoportmegegyezésen nyugvó definíció/fogalom megalkotása (Sárkány, 2011). Sárkány Péter a szókratészi párbeszéd két típusát különbözteti meg: magyarázó és normatív párbeszédre tesz említést. Az első típust csoportos és egyéni esetekben is alkalmazhatjuk. A szókratészi párbeszéd az alábbi didaktikai lépéseket követi.

1. *A téma megtalálása.* Az első lépésben a csoport megállapodik abban, mely fogalom meghatározását kívánja az adott csoportülésem megalkotni. E kérdésfelvetés legoptimálisabban a „Mi a...?” formájában hangzik el.
2. *Példák keresése.* A közös kérdés megtalálása után a csoporttagok feladata, hogy egymás után vázoljanak fel egy-egy példát az adott kérdés vonatkozásában. E példák ebben a szakaszban még nem kerülnek bővebben kifejtésre, de potenciálisan magukban rejtik az adott témához kapcsolódó hosszabb példa megmutatását.
3. *Egy példa részletes elemzése.* E szakaszban a csoport – az első lépéshez hasonlóan – kiválasztja azt a történetet, melyet legalkalmasabbnak tart arra, hogy azon keresztül az első lépésben feltett kérdés megválaszolásához közelebb kerülhetnek. Ezt követően a kiválasztott eset „gazdáját” felkéri a csoportvezetője arra, hogy részletesen fejtse ki a

már korábban felvázolt történetét. A csoport tagjainak feladata az, hogy a téma kibontását kérdések feltevésével minél szélesebb körben, minél részletesebben elősegítsék.

4. *A meghatározás megalkotása.* A példa részletes elemzése után, annak segítségével a csoport megalkot egy egyezségeen alapuló definíciót, mely az első pontban feltett kérdésre adja meg a választ. Ezt követően azt mindegyik csoporttag által korábban felvázolt problémára alkalmazzák. Próba következik annak vonatkozásában, hogy a megalkotott definíció megfeleltető-e mindegyik példára. Amennyiben a megalkotott meghatározás nem adekvát minden esetre, úgy a definícióalkotás tovább folytatódik egészen addig, míg az összes csoporttag példájának megfeleltető fogalom meghatározás születik.
5. *Próba. A beszélgetés lezárása.* E szakaszban kerülhetnek elő a megalkotott definícióra vonatkozó példák és kérdések megfogalmazásai. A spekulatív megfogalmazások célja az, hogy a megalkotott definíció kiállja-e az idők próbáját. Amennyiben a fogalom „megtámadhatónak” bizonyul a csoporttagok részéről, lehetőség van annak át-, újrafogalmazására. Ha a spekulációknak ellenáll a meghatározás, a csoport rögzíti azt, és a csoportvezető lezárja a folyamatot (Sárkány, 2011).

Heckmann szerint a csoportvezető feladata a folyamat során, hogy facilitálja, de ne befolyásolja a definíció megalkotását és az ahhoz vezető folyamat lépéseit. Saját véleményét nem alkothat, csak a csoportpárbeszéd és a téma egységben tartása a feladata. Segítheti az általános fogalmak összekapcsolását a tapasztalattal, ellenőrzi, hogy a csoporttagok megfelelően értik-e egymást. Összefoglalásokkal, ismétléssel, kezdeményezéssel facilitálja, fenntartja a tagok közötti konszenzusra törekvést (Sárkány, 2011).

Szupervíziós üléseken sok esetben merül fel problémaforrásként az a sokszor elfelejtett tény, hogy különböző emberek egy adott fogalom alatt mást és mást értenek. E fogalmak tisztázása előreviheti a szupervizáltat elakadásában, és emellett felismertetheti vele azt a konfliktusforrást, mely az előzőekben említett tényből eredhet. Olyan alapvető fogalmak kerülhetnek górcső alá a szókratészi párbeszédben, mint az „(emberi) érték”, „empátia”, „bevonódás”, „munkamorál” stb. A szupervizor elsődleges feladata az, hogy figyeljen e „hívószavakra”. Gyűjtse össze őket, de a választás és a fogalom megalkotásának lehetőségét bizza a szupervizáltak csoportjára.

A magyarázó szókratészi párbeszéd egyéni beszélgetés esetében az alábbiak szerint módosul.²

1. *A téma kiválasztása.* Az első lépésben a kliens megkeresi, közli azt a konkrét élethelyzetet, mellyel az adott helyzetben foglalkozni kíván.
2. *Kérdésfeltevés és az első válasz.* A terapeuta megkísérli a probléma konkrétabbá tételét. „Mit jelent az, hogy...?”, „Mi a ...?” kérdésekkel az előző lépésnél megemlített problémához igyekszik közelebb kerülni a beszélgetést vezető személy.
3. *A téma konkretizálása.* A terapeuta arra kéri fel a klienst, hogy konkrét példák megemlítésével, felsorolásával mutassa be, mit értett a második pontban elmondottak alatt.
4. *További konkretizálás és átfogalmazás.* Ebben az esetben a terapeuta segítségével, facilitálásával a kliens tovább pontosíthatja azt, mi is az a kérdés mely foglalkoztatja. Újabb példák kerülnek be a folyamatba.
5. *Cáfolat. Elbizonytalanítás.* A terapeuta kérdésekkel, konfrontációval igyekszik elbizonytalanítani a klienst. „Azt gondolja, hogy...?”, „Biztos abban, hogy...?” Ezek és az ehhez hasonló kérdések, a kliens felé irányulnak, neki címzettek.
6. *Alternatívák keresése. Ellentmondásmentes meghatározás.* A kérdéshez, problémához kapcsolódó fogalom/fogalmak két végletének bemutatására kerül itt sor. „Milyen lenne az, ha...?” „És az hogy hangzik Önnek, hogy...?”, „Elégedett lenne azzal, ha...?”
7. *A dialógus eredménye. A saját igazság megtalálása.* A terapeutának ebben a szakaszban sem feladata, hogy kész válaszokat adjon a kliens kezébe. A kliensnek magának kell levonnia saját személyes következtetését, igazságát a fentiekben elhangzottak alapján, mintegy azok következményeként.

A normatív szókratészi párbeszéd az előzőben említetthez hasonlóan, egyéni beszélgetés – elsősorban morális konfliktus, illetve döntéshelyzet – esetében alkalmazható az alábbi metódika szerint.³

1. *A téma kiválasztása.* Az első lépésben a kliens megkeresi, közli azt a konkrét élethelyzetet, mellyel az adott helyzetben foglalkozni kíván.
2. *Téma konkretizálása. Hétköznapi vonatkozások.* A terapeuta megkísérli a probléma konkrétabbá tételét. „Mit jelent az, hogy...?”, „Mi a ...?” kérdésekkel az előző lépés-

² A 2013/14. tanév AVKF logoterápiai tanácsadás és személyiségfejlesztés képzésben Dr. Sárkány Péter előadásán elhangzottak és az előadó által készített hand-out alapján.

³ A 2013/14. tanév AVKF logoterápiai tanácsadás és személyiségfejlesztés képzésben Dr. Sárkány Péter előadásán elhangzottak és az előadó által készített hand-out alapján.

nél megemlített problémához igyekszik közelebb kerülni a beszélgetést vezető személy.

3. *Negatív és pozitív etikai értékek/aspektusok összegyűjtése.* A terapeuta arra kéri fel a klienst, hogy lehetőségek megemlítésével, felvázolásával értékek és normák mentén pro és kontra gondolja át, milyen előnyök és hátrányok járhatnak egyik illetve másik döntés meghozatalával.
4. *Releváns etikai normák és fontos aspektusok összegyűjtése/csoportosítása.* Ebben az esetben a terapeuta segítségével, facilitálásával a kliens a megfogalmazott probléma eldöntésének megkönnyítése céljából összegyűjti a számára adekvát normákat és más szempontokat, melyeket lényegesnek tart. Bármilyen szempont és annak esetleges következménye, melyet a kliens fontosnak lát, érez, felsorolásra kerül (pl.: anyagi megfontolások, biztonsági szempontok, szociokulturális következmények stb.).
5. *Esetleges további aspektusok keresése.* Tulajdonképpen az előző pontban megfogalmazottak továbbfolytatása. A kliens arra kap lehetőséget, hogy újabb szempontokra nézzen rá, hogy döntését minél adekvátábban meghozhassa.
6. *Az etikai értékek/normák/aspektusok fontossága és mérlegelése.* A kérdéshez, problémához kapcsolódó fogalom/fogalmak, szempontok „értékelése” történik meg e lépésben. Mi az, ami fontos, ami lényeges? Mi az szempont/érték/norma, amelyhez a kliens igazodni kíván? „Melyik az, ami feladható?”
7. *A döntés. A saját igazság megtalálása.* A terapeutának ebben a szakaszban sem feladata, hogy kész válaszokat adjon a kliens kezébe. A kliensnek tisztázhatja, miért azt a döntést hozta meg, amit. Milyen célokat/értékeket tart szem előtt.

A magyarázó és a normatív szókratészi párbeszéd jól alkalmazható egyéni szupervíziós helyzetekben is. Olyan, munkával összefüggő erkölccsel, belső normákkal összefüggő kérdésekben, mint például a munkahelyváltás dilemmája. Fontos segítség lehet munkahelyi és egyén (belső) etikai normák összeütközése esetén is. A külvilág és az egyén értékvilágának összeütközése esetén, de a belső dilemmák döntésének elősegítése esetén is jó szolgálatot tesz. A magánéletet jelentősen befolyásoló kérdések (pl. külföldre utazzam-e munkát vállalni, ami azzal jár, hogy csak havonta 1–2 alkalommal láthatom a családomat; magasabb jövedelemért elhagyjam-e azt a munkahelyet, hivatást, ahol jól érzem magam és erkölcsileg megbecsülnek; a főnököm magasabb pozícióba helyezett/ne, de nem tudom, alkalmas vagyok-e erre a feladatra stb.). Ugyanúgy, mint minden szupervíziós ülése, az egyéni és csoportos szókratészi

párbeszéd alkalmazása során is konkrét kérdésekkel, fogalmakkal kell dolgoznunk. A lehetőségek megkeresése, felvázolása itt sem a szupervizor feladata, hanem a szupervizált „munkája” lesz.

3. Vezetett önéletrajz

Az ember önértékelése és életérzése között szoros összefüggés van. Az önértékelés folyamatosan változik az élet különböző kapcsolódásai által. A szülők dicséretei, szidalmi, büntetései, jutalmazásai, majd az oktatási intézmények, munkahelyek és ismerősi, baráti kapcsolatai mind-mind meghatározói ennek. Az önértékelés folyamatosan változik. Ahhoz kötődik, hogy az egyén hogyan ítéli meg saját életét, mennyire tekinti azt értékesnek (életérték-érzés). A logoterápiai személyiségfejlesztés célja, hogy növelje az egyénben életérték érzését. Ezt elsősorban az egyéni kapcsolódásokon keresztül szemlélve kívánja elérni. Hogyan ítéli meg az egyén múltbéli és jövőbeni életszakaszait? Milyen beteljesült és beteljesületlen értelmet lát e szakaszokban? Milyen kihívások, feladatok vannak még életében? Ezen áttekintést segítheti a logoterápiai vezetett curriculum. Az illető kilenc hónap alatt írja meg saját önéletrajzát, havonkénti fejezetlebontásokban. Ennek során vizsgálja élete megtörtént részeit, szakaszait, majd a jelen helyzetének megvizsgálása után a jövőbe tekint. Az önéletrajz fókuszja a jelenen van. Mind a múlt, mind a jövő e köré épül. A központi – jelennel foglalkozó – fejezetet megelőzi négy múlttal, illetve követi szintén négy jövővel foglalkozó fejezet. A központi fejezetet a (jelenlegi) „felnőttkor” és a „közeljövő” fejezetek fogják közre. A közeli emlékezés és a szintén közeli jövő miatt e fejezetek sok kényes és kellemetlen helyzetet eredményezhetnek. E három fejezetet az „iskoláskorom” és a „távoli jövőm” fejezetek foglalják keretbe. Ezekben keveredik a tisztán és homályosan látható szituációk, illetve a szabadon és korlátozottan megtehető (megtett) cselekvések. Az önmegértés az elfogadni kényszerülés és a ráutaltság felé tolódik. A „gyermekkorom” és a „halálom” fejezetek fogják át az előző öt fejezetet. Az élet és halál kérdése, a „...mégis mondj igent az életre” igénye/érzése jelenik itt meg, a gyámoltalanság, kiszolgáltatottság ellenére. A két szélső kerete az önéletrajznak az egyén életét átfogó és azon túl terjeszkedő fejezetekben jut kifejezésre. A „szüleim” és „nyomaim” fejezetek a biopszichikai kiinduló alappont és a harmadik (szellemei) dimenzió remélt hagyatékát taglalja. A curriculum tehát nem ér véget a halállal (Lukas, 2011).

Az irányított önéletrajz bal oldalán/lapon a kronológiai adatok, míg jobb oldalán/lapon a személy ehhez fogalmazza meg vonatkozó álláspontját, gondolatait, érzelmeit, cselekedetei értelmét, legjobb döntéseit. A rögzítés folyamata, a rögzítettek újbóli megélése jelentős vál-

tozásokat generálhat az egyénben. Csoportfoglalkozások során a felolvasáskor a résztvevőknek lehetőségük van a közös megbeszélésre, érzéseik, gondolataik, megnyilatkozásaik útján gazdagíthatják egymást. Természetesen a bizalmi légkör megléte, megtartása és az önéletrajz írójának közlésre vonatkozó kényszermentessége elengedhetetlen feltételek a csoportmunka során (Lukas, 2011).

A vezetett önéletrajz elsősorban egy több – minimum tizenegy⁴ – alkalmas szupervíziós ülésre való szerződés esetén alkalmazható. Mind egyéni, mind pedig team-, illetve csoportos szupervíziós üléseken alkalmazhatónak tartom, annak ellenére, hogy a szupervízió elsősorban a munkahelyi elakadásokkal foglalkozik. A magánélet történései és a munkahelyi problémák egymástól sok esetben nehezen szétválaszthatóak. Egyéni szupervíziós üléseken – a szupervízor megfelelő képzettsége esetén elsősorban – különösen adekvát lehet, a munkával összefüggő egyéb helyzetek megbeszélése is. Csoportos és team-szupervízió esetében a csoportkohézió, csoport- és egyéni biztonság érzésének tükrében, mindig a szupervízált(ak) kezében van a döntés, mennyit osztanak meg leírt önéletrajzukból a többiek és a szupervízor előtt. A szupervízor felelőssége és egyben lehetősége is, hogy az önéletrajzok ismertetése során csak a munkavégzéssel összefüggő részekre való koncentrálásra hívja fel a szupervízáltak figyelmét. Fontos az is, hogy minden – team- és csoportos üléseken – szupervízált azonos mértékű figyelmet, odafordulást kapjon, egyenlő mértékben legyen lehetősége mondandójának ismertetésére, érzései, gondolatai megélésre, felfedésére, s ezáltal megértésére. Egy-egy ilyen önéletrajzi elem több lehetőséget kínál a fejlődésre. Első alkalom erre az, amikor az egyén egymagában papírra veti korábbi megéléseit; feleleveníti ismét azokat, vagy előrevetíti a lehetőségeket. Másodszor erre akkor kap lehetőséget, mikor mások tudomására hozza a korábban leírtakat. Harmadszorban pedig a csoporttagok és a szupervízor észrevételezései, meglátásai vihetik előre kérdései megoldásának megtalálása felé. Jól alkalmazható lehet e módszer munkahelyváltáskor, munkahely megszűnésekor, illetve munkahelyvel összefüggő kisebb és nagyobb változások megéléséhez nyújthat segítséget. Segíthet a nyugdíjba vonulás feldolgozásához.

⁴ A szupervíziós ülések első alkalma a szerződéskötés, míg utolsó alkalma a folyamat lezárására fordítódik. A közöttük lévő kilenc alkalom képezi az irányított önéletrajz lépéseit.

4. Speciális színpad

Boglarka Hadinger nevéhez fűződik ez a játékos módszer, mely a kliens öndistanciájának elősegítésére szolgál elsősorban (Pataky, 2013). Némi hasonlóság fedezhető fel az előzőekben bemutatott Lukas-féle vezetett önéletrajzhoz, annál azonban rövidebb intervallumú, s egyszerűbb metodikájú.

1. *Tulajdonságok összeírása. (A jelen és a múlt)* A feladat első részében a terapeuta/szupervizor arra kéri a klienst, hogy az elmúlt 1 évében megélt pozitív és negatív tulajdonságait írja össze. Célszerű először a bal oldalon a pozitív, majd jobb oldalon a negatív tulajdonságokat összegyűjteni.
2. *A leírt tulajdonságok megjelenítése.* Az első lépésben felsorolt tulajdonságok elemzése történik meg a kliens által, egy képzeletbeli színpadon. A kliens a rendező („Te vagy a rendező!”), saját élete színpadán. Célszerű lehet az első szakaszban felsorolt egyes tulajdonságok mellé szimbólumokat elhelyezni, majd ezután azokat lerajzolni a színpadon. „Ami fontos volt, nagyobb mértékben volt Önre jellemző, helyezze az előtérbe, ami kevésbé, maradhat a színpad távolabbi felén.”
3. *Bemutató. „Főpróba”.* A terapeuta/szupervizor felkéri a klienst, hogy részletesen mutassa be színpadát. Irányított beszélgetést folytatnak a felvázolt színpadképről. Melyik „szereplő” miért fontos? Melyik tulajdonság, miért az adott színpadrészleten helyezkedik el? Melyik miért volt fontos? „Adjon címet a színdarabnak!”
4. *A változtatás lehetősége. „Premier”.* A kliens/rendező kezében most ott a lehetőség, hogy a színpadra kívülről rátekintve változtasson. A terapeuta/szupervizor felszólítja, megkéri arra, hogy ha úgy érzi, úgy gondolja, változtathat most azon a képen, amelyet már korábban megélt. „Mi lenne az, amin most változtatna szívesen? Lehetősége van átrendezni ezt a színpadot!” „Minden felkerült a színpadra, ami fontos volt?”
5. *A jövő. „A következő bemutató.”* A klienst a terapeuta/szupervizor egy új rajzra, új színpadkép létrehozására kéri fel. A színpad most a jövő egy év távlatában kitűzött kívánalmak megjelenítésére fókuszál. „Írja össze azokat a lehetőségeket, melyeket szeretne elérni a következő egy évben (az év hátralévő részében).” „Jelenítse meg azt egy új színpadon, mit szeretne ez évben elérni életében!” „Bátran tervezzen!”
6. *A felülvizsgálat. „A revizor.”* A kliens/szupervizált a harmadik lépéshez hasonlóan át/megbeszéli a rajzon látható (immár) jövőképet. „Mit szeretne megőrizni?”, „Min szeretne a jövőben változtatni?”, „Melyek az új „szereplők?”, Nézzen rá erre a színpadra felülről/kívülről, hogyan látja most ezt a rajzot?”, „Mennyire valósíthatóak meg

ezek az elképzelések (hosszútávon)?” „Mi ennek az új színpadképnek a címe?” „Te-
gyen hozzá bátran!” „Egészítse ki a rajzot, ha valami hiányzik még róla!”

7. *Első lépés.* „(Nem) Vissza a jövőbe!” A jövőbeni események első lépését, lépéseit tervezi meg a kliens a terapeuta/szupervizor facilitálásával. „Mi lenne az első lépés jövőbeni élete első napján?”

Többször hangsúlyozottan került megemlítésre, hogy mind a logoterápia, mind pedig a szupervízió egyik fontos feladata, hogy a kliens/szupervizált öndistanciáját elérje, elősegítse. A Boglarka Hadinger-féle speciális színpad a verbális megjelenítés mellett a szupervizált vizualitását is bevonja a probléma jobb megértése érdekében. A szupervizand öndistanciáját segíti az, hogy a rajzolás során lehetősége van alaposan átgondolni a megadott instrukciók alapján problémáját. A színpad a jelen és jövő síkján mozogva felvázoltatja a klienssel azt a lehetőséget, mely előrébb viheti, kimozdítatja beragadt állapotából. Új szereplőket hozhat be, olyanokat, akik ténylegesen segíthetik majd a „rajzon túl” is. Fontos eleme e lehetőségnek, hogy a szupervizor bátorítsa a szupervizáltat arra, hogy bátran hagyatkozzon fantáziájára. Az instrukciókban konkrét felhívás szerepel a színpadkép megváltoztatására. A kliens ilyen módon láthatja azt, hogy ezt bármikor megteheti – hiszen ez legtöbb esetben elsősorban rajta múlik – a papíron kívüli világban is könnyebben szánhatja el magát sorsát befolyásoló lépésekre.

E játék csoportos szupervízió esetében jól alkalmazható élő színpadképpel. A csoport tagjai lehetnek a szereplők, akár mint személyek, akár mint tulajdonságok megjelenítői. Ez a gyakorlat akár egy hónap visszamenőleges távlatából is elvégezhető. Ekkor az esethozó szupervizált lesz – a rajza alapján (vagy akár anélkül) – a szereplők rendezője. A rendező a szereplők „szájába adja” azokat a gondolatokat, melyeket a megjelenítettekhez társít. Ezek a gondolatok először negatív, majd pozitív formában kerülnek megfogalmazásra. A szereplők ezeket egyesével visszamondják a rendezőnek. Ezt követően a rendezőnek (szupervizálnak) lehetősége van átrendezni a színpadot, az általa elvárt ideális képnek megfelelően. Ezek után még egyszer elhangoznak a pozitív mondatok, gondolatok a szereplők szájából.⁵ E lehetőség – eleveensége folytán – talán még jobban megérintheti mind a szereplőket, mind pedig a szupervizáltat.

A fenti lehetőségeken túl, egzisztenciális vákuum esetén az értelemkereséshez nyújthat segítséget a példaképkeresés is. A klientsztől azt kérjük, hogy gondolkozzon el azon, mely személyek voltak azok, akik értelmes életet éltek, élnek. Ezután megkérdezhetjük tőle, miért

⁵ Pataky Krisztina Apor Vilmos Katolikus Főiskolán 2013. szeptember 28-án elhangzott előadása alapján.

tartja e személyek életét értelemmenteli létnek. „Mi bennük a különleges?”, „Hogyan tudna hozzájuk hasonlóan cselekedni?”, „Akadályozza-e ebben valami?” Ezután olyan személy(ek) kutatására ösztönözzük a klienst, aki(k)nek őreá van szükségük. „Kinek lenne szüksége az Ön segítségére, arra, amit Ön tud nyújtani?”, „Milyen lenne ez a személy? Hogyan fogadná az Ön segítségét?”.

Álláspontunk szerint mind a logoterápia, mind pedig a szupervízió, elsősorban megoldásközpontú (pszichoterápiás módszer, illetve) személyiségfejlesztés. Egyik sem a múltban való felesleges kutakodásra fókuszál, hanem arra, hogy a kliensben meglévő erőpotenciálokat, megoldásokat, értelmet hívja életre. A logoterápián alapuló tanácsadás eszközei a szupervízióban is eredményesen alkalmazhatóak, s jól beleilleszthetőek a szakmai személyiségfejlesztés módszertani eklekticizmusába.

BIBLIOGRÁFIA:

- Gendlin, T. Eugene (1989). *Életproblémák megoldása önerőből*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Lukas, Elisabeth (2011). *A logoterápia tankönyve*. Szeged: Agapé Kiadó.
- Lukas, Elisabeth (2007). *Szenvedésednek is van értelme*. Szeged: Agapé Kiadó.
- Pataky Krisztina (2013). Apor Vilmos Katolikus Főiskolán 2013. szeptember 28-án elhangzott előadása
- Sárkány Péter (2011). A szókratészi párbeszéd mint az etikai személyiségképzés modellje. *Vigilia* 2011. 1. sz. pp. 489–494.
- Varga Szabolcs (2015). A logoterápia eszköz- és módszertárának alkalmazási lehetőségei a szupervízióban I. In.: *Képzés és Gyakorlat*, 13. évfolyam, 2015/3–4. szám [online] http://trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/474264942. [2016.05.23.] [doi: 10.17165/tp.2015.3-4.10](https://doi.org/10.17165/tp.2015.3-4.10)
- Varga Szabolcs (2013). Szupervízió és/vagy mediáció I. *Szociálpedagógia* 2013. 1–2. sz. pp. 80–98.
- Vik János (2013). *A segítő beszélgetés alapelvei és gyakorlata*. Apor Vilmos Katolikus Főiskolán 2013. 11. 08-án elhangzott előadás anyaga

VARGA, SZABOLCS
APPLYING LOGOTHERAPY IN SUPERVISION

In this study I intend to introduce to what extent the theoretical background of logotherapy is compatible with the theory, the principle and the actual practice of professional personality development (supervision) and how the rhetoric of logotherapy can be applied in the cases of professional development. I will address the issue whether Frankl's image of man is in harmony with the aims of supervision. I will give an account of the logotherapeutic tools and methods, which according to my views, can be beneficial for the development of professional personality. While touching upon the tools and methodological repertoire of logotherapy, I will also introduce the ways of dereflection, paradoxical intention and attitude modulation; depending on length limits. I will speak about the dialogue form and the rhetoric of logotherapy and its application in supervision. I will also mention mind sensibility training, Socratic dialogue, guided curriculum vitae and the special stage.

SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS

DOI: 10.17165/TP.2016.1-2.16

ÉVA LESZ¹

The debate as a teaching aid in the mirror of the establishment of the hydroelectric power station of Ikervár

The article presents the debate about the establishment of the hydroelectric power station of Ikervár forming a notion in this way of the social-economic and technological-educational development of Hungary and of the Western-Transdanubian region of the period and of the development of scientific professional training.

During the debate they had to decide whether to apply further the source of energy existing at that time (coal-gas) or to yield to use electricity produced by the novelty, the power of water.

The topic of the essay and the debate which can be organized about it can be used in education, in its modernization and the preparation of students for the future.

The aim of the author is to present the questions concerning the topic not only in a scientific but in an educational way as well and to publish them possibly.

Introduction

The history of technology gets little space in national public education and higher education, in spite of the fact that the Hungarian engineers contributed a lot to the economic development with several inventions. The situation was a bit improved by the changing educational view after the political restructuring which hoisted it into the curriculum, into the framework of way of life and practical knowledge (NAT, 1995.), but it did not get to the place it could deserve. This article is an essay which was born as the result of engineering work, but its lesson for the coming generation is how we possess the environment around us and to what extent we are responsible for that. I would like to throw light on the absurdity of the situation formed presenting the debates before the building of the hydroelectric power station of Ikervár. During the debates several questions cropped up through which the technical cultural, technological development and the level of education of the age can be studied.

¹ PhD student, BUTE Faculty of Economic and Social Sciences, lesz.eva@ke.hu

1. The establishment of the economic-social background

During the decades following the Compromise in 1867 large-scale economic development took place in Hungary the consequence of which was that the previously agricultural country started to industrialize. It took over the technical-technological innovations of the age and in several cases the inventions of the Hungarian engineers carried on with their development.

It was the most spectacular in the field of the construction of the railway lines: while the total length of railway line was only 2,283 kms in 1867, it amounted to 11,251 kms in 1890 (Kozári, 2005). Large-scale steam engine production started in Hungary, the big railway stations were built in Budapest and minister Gábor Baross had the railway nationalized (Kósa, 2006).

The engineering industry of the country developed as well: it could be observed in the field of the production of engines, ships, agricultural machinery, war material and war equipment, tractors and aeroplanes and in the field of electrical engineering (Frisnyák, 1995). Mining and metallurgy also developed and cheap and fast transportation became possible both at home and internationally as well. The latter one was helped by the first domestic river and water regulation as well (Viczián, 1905).

Several factories were established besides Ganz factory, which had been recognized internationally as well and they played an important role in the field of Hungarian industry: Röck, Schlich-Nicholson Machinery – Waggon and Shipbuilding Company PLC., Láng, MÁVAG, Weapon- and Machine Factory, Machine Factory of the National Railways, Kühne, and the Danube Steam Engine Shipbuilding Factory in Óbuda (Németh, 1999).

Several domestic inventions which carried on with the development were born during this period: the transformer, the carburettor, three phase electric railway traction, telephone news, the rigid airship and the tungsten lamp.

However, this process was not an unified one which would have been extended to the whole country. While Budapest evolved into a cosmopolitan city, only few bigger towns developed in the country, but this development could hardly be perceived on the territories of small villages or farms.

West Hungary could be regarded as an exception in this respect. On one hand the vicinity of the capital, on the other hand of Austria provided the necessary background for its development.

The economic changes induced social changes as well. As a consequence of the development, the layer of the middle classes appeared and grew in number, mainly bankers and traders who played an active part in the introduction of novelties.

At the same time the effect of the still existing aristocracy could be felt as well, because large estates were in majority in the Transdanubian region. Within this layer aristocratic people with innovative view open to novelties could be found in large number, who stood beside a case with their property and respect, which naturally facilitated the introduction of a novelty.

In the case of the Hydroelectric Power Station of Ikervár count Lajos Batthyány and count Géza Batthyány were these persons and besides them deputy-lieutenant Antal Károlyi, László Bánó and Béla Szüts engineers and Sebő Edelman physics teacher of a main grammar school and Jenő Gothard astronomer provided the necessary professional support. This case was to produce electricity utilizing the power of River Rába and to supply the village Ikervár, the Batthyány estate, the towns of Szombathely, Sárvár and Sopron and the settlements in between and to operate the electric railways of Szombathely and Sopron with its help.

2. The Hungarian antecedents

The utilization of the power of water was not unknown in Hungary, either because watermills had already operated on the rivers or suitable reaches in the previous decades with the help of which cereals grown had been ground. It is evident from the register of mills that the people used several types of mills most suitable for the natural characteristics of the given area, the ratio of which changed and modified continuously due to technical development during the years (Paládi-Kovács, 1991). Later on, following the patterns of the mills utilizing the experience gained from their operation, the production of electricity started with the help of water. The Hungarian Ganz Factory had already been recognized internationally by then and it transported machines, equipment to different parts of the world and established power stations (Zipernowsky–Déry–Bláthy, 1896).

The use of electric energy was not unknown in Hungary at that time because in 1884 public lighting was solved with the utilization of electric light bulbs in Temesvár and the lighting of the Country-Wide Exhibition of Budapest was provided in this way as well with the help of the Hungarian invention, the transformator and in 1888 some streets of Mátészalka

were lit with the help of electric energy. The first tram started its operation in 1887 and in 1896 the first underground railway of the continent in Budapest as well (Németh, 1999).

The power station of Nagyszeben was built in 1896 under the leadership of Oskar von Miller engineer, the electric machines and turbines of which were produced by Ganz and this power station also provided electricity for the settlement Nagydisznód, so the textile industry there could be mechanized (Füßl, 2005).

3. The beginning

The members of the Batthyány family grew cereals on their estate in Ikervár, which was ground in the watermills there. The dam of the river made of brushwood was regularly damaged by the annual floods or ruined totally, which meant further expenses for the family, the standstill of grinding during the time of the repairs meant shortfall of income. Count Lajos Batthyány, the owner of the estate at that time charged László Bánó and Béla Szüts engineers – who had already surveyed the water conditions of Hungary earlier – with the elimination of this problem recurring annually. According to the calculations of the engineers River Rába – due to its favourable geographical conditions – could produce 1000 HP performance instead of the 120 HP used for the operation of the mill on the given reach, which could be utilized with the building of a power station (Siklós, 1987) (Fuli, n. d.).

In order to realize the plan in practice a meeting was called on 8-9 July, 1894 by the parties interested, during which the tasks to be done both in connection with the power station and the utilization of energy produced by it were discussed in details (Kalocsai, 1997).

For the realization of this monumental plan it was necessary to inform the population concerned, that is why a long article was published entitled „*Great Plans*” in the issue of *Vasmegyei Lapok* (Papers of Vas County) on 15 July, 1894. The aim of the project was drafted in it: „*Szombathely must be supplied with electricity for electric lighting, an electric railway and the distribution of electricity for small industry produced by the power of the water of River Rábal...*”.

According to the plans the water gained from River Rába would be returned not directly to the riverbed but to Herpenyő, which lay even lower, so in this way not only the fall of River Rába, but the level difference between the two rivers could be utilized as well. As the biggest fall of the river – about 8 metres - was at Ikervár, the power station was planned to be built here, while in Szombathely the high voltage electricity led here was transformed into low voltage one in an engine room and this was transported to the consumers. They could use

electricity produced not only for lighting but for doing different agricultural work as well (for example ploughing, threshing) and the electric railway could be operated with its help both in Szombathely and Sopron. According to the calculations 1,200 HP natural resource was available for that (Nagy tervek, Vas megyei Lapok, 1894).

4. The debates about the establishment of the power station

The agreement of the population was also necessary for the realization of this large-scale plan. For its realization – counting on the interest aroused by the article – called an informative meeting in the great hall of the County Hall of Szombathely at 10.00 on 22 July, 1894 where they could answer the emerging questions and objections in detail.

Béla Szüts stressed the reliability and favourable geographical characteristics of River Rába, Jenő Gothard showed the advantages of electricity (stressing mainly comfort), and Sebő Edelmán described the development possibilities of the town and the neighbouring settlements, which would be provided by the power station built there (Az elektromos világítás ügyében tartott értekezlet, Vas megyei Lapok, 1894).

After the favourable reception Lajos Batthyány, Sebő Edelmán and Jenő Gothard handed in a petition to the local government of Szombathely for the „*Establishment of electric public transport vehicle and application of electric lighting*” (Villanyos közúti forgalmi eszköz létesítése, Vas megyei Lapok, 1894), which was debated by the representatives on the general assembly held on 18 October. The petition induced a huge debate inside the local government. First Zsigmond Ungár spoke and reminded the audience, that he had already suggested the supply of the town with electric lighting in January but he did not get an answer for that yet. The second speaker was royal councillor Ferenc Eredics, who directed attention to the dangers: „*if the pylon on which the cable can be found falls down because of a storm or other reason, the greatest tragedy will happen to both humans and animals as well*”. That is why he suggested the setting up of a committee, which would make its decision concerning the case after the examination of the case. If his suggestion is not accepted, then he will ask the general assembly to give permission for the building of the electric system in town in the case of the application of underground cables. The third person to speak was Vilmos Pick representative, who called the petition unfounded and unnecessary.

Sebő Edelmán answered these objections disproving them one after the other and pointing to the fact that the cables would run under the eaves of the houses and not on pylons,

so there would be no danger in connection with that. At last the petition was accepted 29:26 by the general assembly (Városi közgyűlés, Vas megyei Lapok, 1894).

Financial support was also necessary for the realization of the plan, that is why subscription for shares was advertised at the end of 1894, the consequence of which was that more than one million forints was collected by February (A villamos művek létrehozásához, Szombathelyi Újság, 1895).

Following this, on 28 March, 1895 the inaugural meeting of the Electric Shareholding Company of Vasvármegye was held in Szombathely (A villamos tanácskozás, Vasvármegye, 1895). This was not successful, though because negotiations were still going on with foreign investors in the background, who asked for the application of Swiss equipment and of the Thury-system in the power station of Ikervár in return for the financial support (Bodányi, 1910).

After the agreement, on 29 August, 1895 the inaugural meeting of the shareholding company took place again in Szombathely, which was successful this time (a VEM Rt. alakuló közgyűlésének jegyzőkönyve) and the Companies of Registry registered the company on 7 September, 1895 under the number 9671/1895 (Fuli, n. d.). The president, the members of the board of directors were elected and the aim, the organization, the operation and the volume of the capital were also put down in the statutes (a VEM Rt. tervezete).

László Bánó made an estimate for the costs of the construction, the final amount of which was 1,600,000 crowns (Péchy, 1971).

After these the building itself started under the leadership of László Bánó, while the earthwork and the concrete work were done by Luigi Melocco and Giovanni Lenarduzzi entrepreneurs, and the supervision by Mihály Kató engineer (Péchy, 1971).

5. The result of the successful debate: the hydroelectric power station completed

Works went on quickly and the formal opening of the barrage happened on 7 May 1896 (Az ikervári elektromos-művek nagy vízduzzasztójának ünnepélyes megnyitása, Vasvármegye, 1896), during the summer the dwelling house for the mechanics, the office and the turbine plant buildings were ready (A vasvármegyei elektromos művek, Szombathelyi Újság, 1896), at the end of the year the great turbine started its operation as well (Az ikervári villamos művek, Szombathelyi Újság 1896).

The power station was built with 3 Jonval-type turbines, to each of which 2–2 direct current dynamos were connected, with which it could produce a maximum performance of

585kW under the conditions of 65A constant current strength and maximum 9.000V voltage (Fuli, n. d.).

The amount of energy produced exceeded the demand, so the representatives of the shareholding company had negotiations with the leaders of Szombathely and Sárvár about the supply of the towns with electricity (A vasvármegyei elektromos művek, Vasvármegye 1895), which were successful and the company provided electricity for these settlements later.

It can be said that as a consequence of the debates, discussions the territories concerned started to develop due to the new mode of production introduced joining with the national tendency of the age in this way. In the following years the lives of people became more and more comfortable, their work safer and safer mainly in the field of electric threshing thanks to the wider use of electricity, the usage of machines helped the development of technological-technical education as well.

Nowadays, when sustainable development is becoming of primary importance in which renewable energy sources get a great role, for example the usage of hydroelectric power, it is conceivable that it is useful to get acquainted with the excellent figures and products of the past so as to be able to utilize the experience in the future. That is why it is worth dealing with the history of technology and that is why it should be important to put more emphasis on it in national public and higher education.

6. The application of debate in modern education, in the modernization of education

Especially, as continuous changes take place in the world today in the fields of economics, society and environment alike, with which education has to keep pace so as to be able to prepare the students for the resoluteness in the future among changed circumstances and in their future workplace as well (Kovács, 2003). Several methods are at hand for the teachers for that. Besides the traditional presentation, explanation, narration, short presentation of students, demonstration, homework new methods have appeared as well like discussion, the project method, the cooperative learning methods, simulations and games. These methods lay the emphasis on the participation of students in the process of the lesson to a greater extent rather than on the monologues of the teachers, helping in this way the easier acquisition of the teaching material and the discussion of questions and problems which crop up (Falus, 1997).

That is why I could use the topic mentioned in the article in the following way: a debate could be organized about the question in a secondary schools in class 11 within the

framework of from-master lessons, when the students divided into two groups argue for and against the topic. The topic is nothing else but the utilization of renewable energy sources opposed to the utilization of nuclear energy. During the debate the students have to touch upon the following questions: the importance of sustainable development, its place in common talk today, the advantages and disadvantages of the utilization of nuclear energy – mentioning as examples the catastrophe in Chernobyl, its direct effects and its effects today, renewable energy sources and their utilization, their advantages and disadvantages – mentioning as an example the hydroelectric power station of Ikervár, which has been producing electricity for more than a hundred years without polluting the environment.

Naturally, preparatory lessons would be necessary for this during which the processes going on today, their reasons and expected consequences would be mentioned and the effect of human activity on the environment as well.

After that the two groups – separately at this time – discuss their arguments, choose a person from among them respectively who are going to present them as speakers. While the speaker is talking, the others are listening silently, they cannot interrupt but they can write down their thoughts, their comments which they are going to express later, during the contribution.

After the two speakers have told their arguments, the members of the groups can ask their questions, tell their remarks and have a debate on the topic on the basis of this.

Both the speakers and the discussants have a given amount of time (5–5 and 2–2 minutes respectively), after it has been over, they can finish the sentence which they have started shortly, but they cannot go on talking and the order of the discussants is decided in advance (according to the seats, the list of names or other viewpoints).

The teacher acts as a moderator all the time: he/she tells the rules, the time framework, counts the time and after it has expired he/she takes the words from the speakers. He/she directs the students' attention to behave in a sportmanlike way, to pay attention to the other, to refrain from offending remarks and to the fact that it is not the winning which is important but the debate itself, convincing and the practice of contrasting arguments. The teacher controls during the debate if it is necessary, he/she corrects and after the time has gone, he/she summarizes, analyses and evaluates the participants' behaviour, then closes the debate. It is important that the closure should be satisfactory for everybody and it should process the experience gained for everybody. That is why it is worth discussing what has happened and what has been said after the closure of the debate, in which it is worth touching upon what happened during the debate, what helped and what hindered it, what they learnt about the

topic and about themselves during the debate, what was the most difficult during that time, what could be done differently, how the knowledge gained could be applied in the future.

It can be useful if the students think it over again at home and make a reflection about for the next lesson (Szivák, 2010).

I think that both the topic and the debate itself help the students to prepare for their future life, they will be able to pay more attention to each other and to their environment alike. Furthermore, they learn that people are different, so they can form different opinions about the same topic and they have to respect all the opinions. Besides this they learn the form of cooperative learning and processing together, which will be very useful later on at their workplaces where they will have to work in teams (Kagan, 2001).

BIBLIOGRAPHY

- A vasvármegyei elektromos művek (1895). *Vasvármegye* VII. évf. 91. sz. p. 4.
- A vasvármegyei elektromos művek (1896). *Szombathelyi Újság* II. évf. 31. sz. p. 6.
- A villamos művek létrehozásához (1895). *Szombathelyi Újság* I. évf. 9. sz. p. 7.
- A villamos tanácskozás (1895). *Vasvármegye* VII. évf. 27. sz. p. 1.
- Az elektromos világítás ügyében tartott értekezés (1894). *Vasvármegyei Lapok* XXVII. évf. 59. sz. pp. 3–6.
- Az ikervári villamos művek (1896). *Szombathelyi Újság* II. évf. 50. sz. p. 6.
- Az ikervári elektromos-művek nagy vízduzzasztójának ünnepélyes megnyitása (1896). *Vasvármegye* XXIX. évf. 39. sz. p. 9.
- Bodányi, Ö. (1910). *Szombathely város fejlődése 1895–1910-ig és műszaki létesítményei*
Budapest: Pátria Irodalmi Vállalat és Részvénytársaság
- Falus, I. (1997). *Didaktika* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Frisnyák, S. (1995). *Magyarország történeti földrajza*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Fuli, S. (n. d.) *100 éves az észak-dunántúli áramszolgáltató részvénytársaság*. Gyula: Dürer Nyomda és Kiadó Kft.
- Füßl, W. (2005). *Oskar von Miller 1855–1934. Eine Biographie* München: Verlag C. H. Beck, München
- Kagan, S. (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkönet Kft.
- Kalocsai, P. (1997). 100 éve indult meg a villamos közlekedés Szombathelyen In: Nagy, R. (Ed.), *Városi Közlekedés*, (p. 99). Kecskemét: Petőfi Lap- és Könyvkiadó Vállalat
- Kósa, L. (2006). *Magyar művelődéstörténet*. Budapest: Osiris Kiadó

- Kovács, S. (2003). A módszertani szemléletváltás szükségessége a technikaoktatásban. In: *Mit? Kinek? Hogyan? Vezetőtanárok I. Országos Módszertani Konferenciája*. Szeged: Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége
- Kozári, M. (2005). *A dualista rendszer (1867–1918)*. H. n.: Pannonica Kiadó
- Nagy tervek (1894). *Vas megyei Lapok* XXVII. évf. 27. sz. pp. 1–3.
- Németh, J. (1999). *A technika és mérnökség magyarországi története*. Budapest: Műegyetemi Kiadó
- Nemzeti Alaptanterv (1995). Budapest: Művelődési és Közoktatási Minisztérium
- Paládi-Kovács, A. (1991). *Magyar Néprajz* 3. köt. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Péchy, K. (1971). *Észak-Dunántúl áramszolgáltatásának 75 éve*. Győr: Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége Győr-Sopron Megyei Szervezete
- Siklós, L. (1987). Erőmű a Rábán. *Ország Világ*, XXXI. évf. 14. sz. pp. 2–3.
- Szivák, J. (2010). *A vita*. Budapest: Gondolat Kiadó ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
- Városi közgyűlés (1894). *Vas megyei Lapok* XXVII. évf. 84. sz. pp. 3–4.
- Vas Megyei Levéltár, Szombathely Szombathelyi Törvényszék Cégbírói Iratok Társas cégek 198. I. VII-1/d/77. Ct. 198/1915. (pp. 1–12.) *A Vasvármegyei Elektromos Művek Részvénytársaság alakuló közgyűlésének jegyzőkönyve*
- Vas Megyei Levéltár, Szombathely Szombathelyi Törvényszék Cégbírói Iratok Társas cégek 198. I. VII-1/d/77. Ct. 198/1915. (pp. 1–3.) *A Vasvármegyei Elektromos Művek Részvénytársaság tervezete*
- Viczián, E. (1905). *Magyarország vízerői*. Budapest: Pallas Irodalmi és Nyomdai Részvénytársaság
- Villanyos közúti forgalmi eszköz létesítése (1894). *Vas megyei Lapok* XXVII. évf. 76. sz. p. 4.
- Zipernowsky–Déry–Bláthy (1896). *Die Einrichtung von Elektrizitätswerken nach dem Fernleitungs-systeme von Ganz & Co. I. Theil*. Budapest: Czettel&Deutsch

NEMES JÓZSEF¹**Tanárok és tanítványaik egy műszaki létesítmény
megvalósításának tükrében**

Vas megye polgárai százhusz évvel ezelőtt az akkori műszaki kultúra maximumát alkották meg, amelyet csak nagyon alapos felkészültséggel lehetett kivitelezni. Az ikervári vízerőmű nem jöhetett volna létre akkor és ott, ha Vas megyében nem tanítanak olyan tanárok, mint Dr. Kunc Adolf és Dr. Edelmann Sebő, nincsenek olyan tanítványok, mint a Gothard-testvérek. A tanár–tanítvány kapcsolatot tovább vizsgálva láthatjuk, hogy Kunc Jedlik Ányos tanítványa volt; a következő kapcsolódási pont, ami talán kiindulásul is szolgálhat az a győri bencés gimnázium, ahol Jedlik és Edelmann is tanult. A dolgozat azt mutatja be, hogy a generációkon keresztül felhalmozódó szellemi tudás és empirikus ismeretek hogyan jelennek meg a gyakorlati életben, hogyan válik kulturális és anyagi tőkévé. Ha elfogadjuk, hogy valódi értékek csakis így jöhetnek létre, akkor napjainkban is sokkal hatékonyabban tudjuk humán erőforrásainkat kihasználni.

Bevezető

1896-ban kezdte meg működését Magyarországon az a vízerőmű, amely még napjainkban is termel villamos energiát – természetesen többszöri felújítással és kisebb-nagyobb átalakításokkal. Az építkezések 1895 őszen kezdődtek meg, de az elképzelések és a tervek kidolgozását már jóval előbb el kellett kezdeni. Az ilyen jellegű erőmű a maga idejében Európában az elsők között volt, de a történelmi Magyarország területén a legelső ilyen nagyszabású műszaki beruházás volt. A XIX. század végén meghatározó kérdés volt, hogy a kis- és középiparosok munkavégzéséhez szükséges erőforrást milyen formában tudják megszerezni. Lehetséges volt az emberi izomerő alkalmazása, de mivel ez egyre többbe került, így versenyképes, árban olcsóbb termék előállítására ez nem megfelelő energiaforrás. Az ebben az időben fénykorát élő gőzgép pedig csak nagy teljesítmények kiszolgálásánál volt gazdaságos. A belsőégésű motorok pedig technikailag még nem értek be ahhoz, hogy biztonságosan, stabilan és gazdaságosan üzemeljenek. Egyértelműnek tűnik, hogy az iparban, mint szekunder energiahordozó a villamos energia tűnt a fenti probléma kiküszöbölésére. Ezt támasztja alá a következő idézet, mely az orvosok és természetvizsgálók XXVI. vándorgyűlésén, Brassóban hangzott el. „Nagyobb városokban a kis- és középiparosok sajnálatos vergődésének fő oka éppen abban

¹ egyetemi docens, NymE TTMK Műszaki Intézet, njozsef@ttk.nyme.hu

keresendő, hogy drága munka erőt – emberi erőt – használnak s így nem bírják a versenyt a gőzgépekkel dolgozó nagyobb gyárakkal. Kisebb gőzgép, gáz- vagy petróleummotor berendezéssel e bajon segítve nincs, mert eltekintve attól, hogy kisebb berendezés is egy-, sőt több ezer forintba menő tőkét igényel, a melynek amortisatiója az üzem költségét emeli, eltekintve attól, hogy akárhány esetben az iparos lakása nem is alkalmas ilyen berendezésekre, maga az üzem is óra lóerőként 5-10-szer drágább, mint nagyobb berendezéseknél, mert, míg a 20-50 lóerős berendezés kezelése alig igényel több egyént, mint a 2-3 lóerős, addig a tüzelőanyagban 10-15-ször kevesebbet emészt. A kis- és középiparosok e baján csak úgy segíthetünk, ha nagy berendezésű központok gőzgépeinek olcsó munkaerejét bocsátjuk rendelkezésükre, a mi csak az elektromosság segítségével eszközölhető jól és megfelelően. Ugyancsak a sodronyok, amelyek izzó- és ívlámpáinkat ellátják a szükséges energiával a világításra, osztják szét egyszerűsre mind a munkavégző olcsó erőt is tetszésszerű arányokban” (Edelmann, 1893, p. 418).

Ennek ellenére a települések a villamos energiát elsősorban köz- és magánvilágításra akarták hasznosítani. Mind a közvilágításnál, mind a magánvilágításnál az eddigi gyertya-, petróleum- és gázvilágítás több alapvető problémát jelentett. Leginkább a zárt helyiségek petróleum- és gázvilágításnál fellépő füst, korom és más égéstermékek rontották a helyiség levegőjét, szennyezték a falakat, festményeket, bútorokat. Nem utolsósorban az elektromos világítás a tűzbiztonság szempontjából is az előbb említett világítási módokkal szemben is előnnyel járt. Kovács Pál olaszországi jelentését a Magyar Mérnök és Építész Egylet Közlönyében 1890-ben a következő mondattal kezdi: *„utamban azt tapasztaltam, hogy az egész kontinensen sehol sincs oly mértékben elterjedve az elektromos világítás, mint Olaszországban”* (Kovács, 1890, p. 164). Vizsgáljuk meg, vajon miért? Olaszország nem rendelkezett kocszolható kőszénrel, a gáztermeléshez szükséges kőszén Angliától vásárolta, amely import növelte a gázfejlesztés költségeit. A gáztermelésből hulladékként visszanyert anyag viszont nem volt értékesíthető. A gazdasági szempontból fontos faktorhoz hozzájárult még a déli vidékeken dívott éjszakai életmód, illetve a nyári hónapokban a más világításból származó hő, amely a zárt helyiségekben szinte lehetetlenné tette a tartózkodást.

Tehát a villamos energia használhatósága mind az ipar, mind a háztartás szempontjából előnyös, azonban a XIX. század végéig ez az energiaforrás nem létezett. Természetesen, mint minden új technológiát, amely a társadalmak előnyét szolgálják, és valós igényeket elégítenek ki, fel kell ismerni, és ami ennél is fontosabb, a társadalom tagjaival el is kell fogadtatni. Ez a felismerés és befogadás mind a mai napig nem megy egyszerűen; általában a társadalmak – néha túlságosan is – nehezen fogadják el egy-egy új technológia bevezetését és célszerű használatát. Ez az ellenkezés azokban a társadalmakban nagyobb, amelyekben a műszaki kulturá-

lis műveltség alacsonyabb. Napjainkban bizonyos értelemben ilyenek tekinthetjük hazánkban a nap- és szélenergia alacsony százalékos alkalmazását.

Magyarország villamosításának állapota a századfordulón

Ebben az időszakban a villamosítással foglalkozó települések – szinte minden esetben – ragaszkodtak a saját fenntartású, ún. községi villamos erőművek építéséhez, de legalábbis a település területén megépítendő elektromos centráléhoz, amelyet egy vállalkozó épített és működtetett, ennek fejében viszont a település a közvilágításért meghatározott összegű évi díjat fizetett. Ezek az áramfejlesztő telepek egy-egy kisebb fogyasztóköri területen belül létesültek, s hálózataik csupán a helyi igények kielégítésére szolgáló árammenyiséget állították elő, illetve szolgáltatották. Ezt az állapotot nevezhetjük a fejlődés első periódusának. Magyarországon a második periódus majd az 1920-as évek közepén kezdett kialakulni, amikor is már egy-egy áramfejlesztő-telep nemcsak egy település ellátását tűzi ki feladatául, hanem vezetékével a szomszédos városok és községek ellátására is berendezkedik. A harmadik periódus – az ún. nagyfeszültségű hálózatok kiépülése – majd a harmincas években kezdődik, és ez tart napjainkban is, amikor olyan országok részét alkotják az országos energiával való gazdaságos ellátását is meg lehetett oldani, ahol a szükséges primer energiaforrásokkal az adott területen nem rendelkeznek. Tehát az ikervári erőmű és az elektromos elosztóhálózat megépítése és kiépítése majd harminc évvel megelőzte az országos átlagot, a gazdaságilag fejlett országoktól semmivel sem volt elmaradva.

Magyarország villamos áramellátását az 1925. évben az első és a második periódus közötti átmeneti állapot jellemzi. Ebben az évben az üzemben lévő 211 közhasználatú és részben közhasználatú áramfejlesztő telepek között 26 olyan telep volt, amely a helyközi telepek jellegét megközelíti, amely tehát nemcsak egy-egy város vagy község, hanem nagyobb körzet ellátására is berendezkedett (Straub, 1925).

A törpetelepek a dolog természeténél fogva többnyire nem rendelkeztek a vállalkozás üzleti jellegének megfelelő vezetéssel, a fajlagos üzemi költségeik magasabbak, mint a nagyobb telepeké, a hasznos termelésük pedig lényegesen kisebb.

A tulajdoni helyzetet vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az első periódusban, de főleg a kezdetén szinte kizárólag községi (a település a tulajdonos) telepek voltak. A második periódus kezdetén vezető szerepet kaptak a részvénytársaságok. A községi telepek egyenáramú

villamos energiát előállító művek voltak, míg a részvénytársaságok és közületek tulajdonában lévő erőművek váltakozó áramú, később háromfázisú áramot szolgáltató telepek voltak.

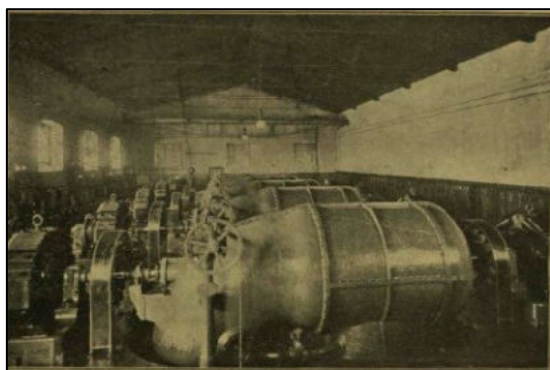
Az ikervári erőmű és a hozzá kapcsolódó elektromos elosztóhálózat a tulajdonformában is az adott időszakot megelőző volt. Ugyanis az alapítók Vasvármegyei Elektromos Művek Részvénytársaságként határozták meg magukat. A részvénytársasági forma a magas bekerülési költségnek is betudható – 1600000 o.é. Ft. Mivel a befektetők csak akkor hajlandók részvényt vásárolni, ha a befektetés megtérül, a terveket úgy kellett elkészíteni, hogy a befektetőknek kifizetődő, a fogyasztóknak gazdaságos legyen. Mai szóval élve üzleti tervvel kellett rendelkezni, amelyet a korabeli dokumentumok alá is támasztanak.

Annak, hogy az ikervári erőmű a transzformátor feltalálása után tíz évvel miért egyenáramot állított elő, nagyon egyszerű magyarázata van. Az erőmű és az erőátvitel kiépítéséhez a megfelelő hazai tőke nem állt rendelkezésre, így külföldi tőkére is szükség volt. A svájci pénzesoport (Kauffmann Bankház Basel, Cheneviere Bankház Genf, Galopin Bankház Genf, Davel Bankház Genf, Georgeo Ormand Bankház Genf) csak úgy volt megnyerhető a részvénytársaság céljára, ha az erőmű gépészeti és elektromos berendezéseit svájci a „Cie de l’Industrie Electrique et Mécanique Geneve” (Thury) gyárban és az „Escher Wyss” zürichi gyárban rendelték (Vas M. LVTÁR CT 198). Ennélfogva a hazai ipar ki volt zárva, ez leginkább a Ganz-gyárat érintette.

Röviden tekintsük át a villamos erőmű műszaki berendezéseit. Az *1. ábra* mutatja a korabeli turbinaház belsejét. Az első kiépítésben az erőmű 3 db, egyenként 300 LE-s Jonval típusú reakciós turbinájával – kedvező vízviszonyok esetén – 585 kW teljesítményt adott le. Az Escher Wyss et Cie zürichi cég által szállított és beszerelt Jonval-rendszerű reakciós turbinák vízszintes tengelyű, két járókereű, tehát tengelyirányú erőhatások szempontjából kiegyenlített vízerőgépek voltak, amelyek közvetlenül 1–1 egyenáramú dinamót hajtottak. Az egyenáramú dinamókat sorba kapcsolták az ún. Thury-rendszerben. A szombathelyi főáramkörbe kapcsolt dinamók elektromos adatai egy-egy dinamóra a következők: feszültség 1500 V, áramerősség 65 A, fordulatszám 180/perc, elektromos teljesítmény 97,5 kW, pólusok száma 6 (Dalmady, 1900, p. 64).

Az üzembe helyezést követő részletes mérésekből kitűnt, hogy a hasznosítható teljesítmény lényegesen meghaladja az eredetileg kiszámított értékeket, éppen ezért a terveket úgy módosították, hogy az erőmű később bővíthető legyen. A Rt. közgyűlést hívott össze 1899. június 8-ára, amikor elhatározták az erőmű bővítését belga és francia tőke-érdekeltséggel, és 2 millió K értékben 1000 db 2000 K névértékű elsőbbségi kötvényt bocsátottak ki (Vas M. LVTÁR CT, 198). Az 1899-ben megkezdett bővítést alig egy év alatt, 1900 elejére már be is

fejezték; további két, egyenként 300 LE-s Jonval-turbinát építettek be. A duzzasztási szint emelése és főleg víztározás céljából beépítettek 13 ún. mozgatható kikaput – ez jelenleg is így van. Az új erőműrész kb. 400 kW-ot szolgáltatott egy, a meglévőtől teljesen külön álló, többek közt Sopron városát is ellátó energiarendszerbe. E második hálózat célja Sopron város és a vezeték által érintett községek világításának, ipari és mezőgazdasági hajtógépeinek, valamint a soproni közúti vasútnak villamos energiával történő ellátása volt. A soproni főáramkörbe kapcsolt dinamók adatai egy-egy dinamóra: feszültség 2500 V, áramerősség 40 A, fordulatszám 180/perc, elektromos teljesítmény 100 kW (Dalmady, 1900, p. 64). Az üzem ezekkel a gépekkel – amelyek 1500 LE teljesítmény szolgáltatására voltak alkalmasak – 1924-ig termelte a villamos energiát (Kertai, 1963).



1. ábra A turbina-ház belseje

(forrás: *Vasárnapi Újság* 1900. május 20. 47. évfolyam. 20. szám. Budapest, p. 321.)

A tervezés és kivitelezés során kiemelkedő munkát végzett Gothard Jenő, akit elsősorban a csillagászat, és ezen belül is az asztrofizika terén elért eredményei tettek híressé, és erre méltán lehetünk büszkék. Szűkebb pátriája, a Nyugat-Dunántúl, Vas megye és Szombathely azonban ezen felül is köszönettel tartozik neki a környék ipari, gazdasági fejlődésében betöltött szerepéért.

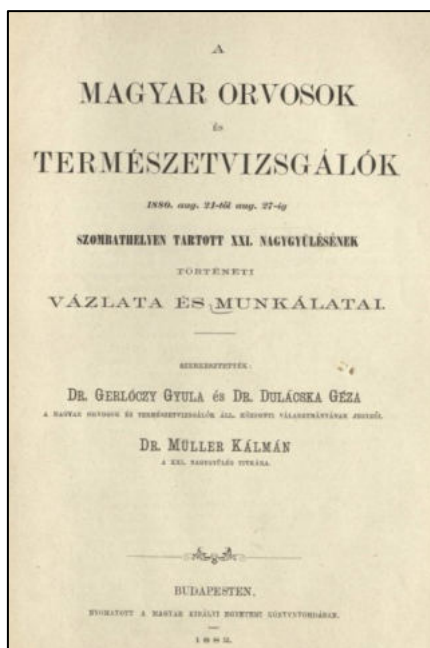
Alkotó embertípus volt: nem elégedett meg a kísérleteihez, tudományos munkájához szükséges kellékek pusztá beszerzésével; fizikai készülékeinek több mint a felét maga készítette, jól felszerelt műhelyében. Gothard Jenő mint műszaki igazgató működött az Rt.-nél, és műszaki találmányával sikeresebbé tette az erőmű munkáját. Dalmady Ödön a következőképpen emlékezett vissza e találmány előzményeire: „*a mű megnyitása után a legelső tavaszi zivatar alkalmával a turbinaház egyik kikapcsolója elolvadt. A kikapcsolóban egyik vezetékről a másikra szikra ugrott át, utat nyitva 65 Ampere-intenzitású áramnak. Ez ismétlődött minden éghőborúkor, a Thury-féle nagy villámhárítókon pedig semmi kisülés nem volt észlelhető.*

Ebből Gothard Jenő azt következtette, hogy a potentialkülönbség a vonal és a föld között csekély, csupán két ága között jelentékeny. A Compagnie de l'Industrie Electrique ez ellen nem tudott javaslatot tenni. Gothard Jenő úgy elmélkedett, hogy a köralakú vezeték két szemben fekvő vezetéke között légköri, nagy feszültségű villamosság következtében a kikapcsolók sarkain oly potentialkülönbség áll elő, hogy a 10-12 cm-es légrétegen szikra ugorhatik át, feltételezve, hogy a generátorok öninductiója oly nagy, hogy azokon ily oscilláris kisülés lehetetlen. Emiatt a két pólus közé inductiomentes, nagy ellenállás bekapcsolását látta szükségesnek, mely ezeket a nagy feszültségű és csekély intenzitású kisüléseket baj nélkül lehetővé tegye, viszont pedig az üzemi áram a nagy ellenálláson keresztül ne mehessen. Ennek kipróbálására először a két pólus közé a színképelemzésben használatos Geissler-csövet kapcsolt be. Ez már megmutatta a szikrát és igazolta a gondolatmenet helyességét, de egy nagyobb zivatart már nem bírt ki; megoldadt. Nagyobb ellenállást kellett választani, s e célra a víz mutatkozott legcélszerűbbnek. Egyszerű üvegedénybe vizet öntött, s ebbe vezette a két pólust. Ez már tökéletesen felfogta a kisüléseket. A Gothard-féle palackokban a nagyfeszültségű áram egy szén-szállhoz vezet – mely néhány mm-re a víz fölött van –, s innen ugrik a vízbe, ahonnan ismét szén-súcszon vezetetik ki. Az áram a vízben kémiai munkát végez s mivel statikus kisülés áll be, a feszültség így kiegyenlítődik. A Gothard-féle palackokban destillált víz van, hogy az üvegen eltisztítatlanító lerakódások ne képződjenek. A palackok a kapcsoló táblák sarkaihoz mellékszárlatba vannak bekapcsolva; a feszültséghez képest egy vagy több, kisebb vagy nagyobb palack” (Dalmady, 1900, pp. 77–78). Ezeket a palack-villámhárítókat Thury Svájcban is használatba vette.

Az elektromos művek megálmodói

Az előzőekben láttuk, hogy az adott időpontban a társadalom beállítódása még nem érett meg arra, hogy belássa az elektromos centrálét nem szükséges a település közigazgatási határán belülre építeni. Ezt a szemléletet jól példázza Kőszeg város vezetése és közönsége, amikor az erőmű szervezői és tervezői felajánlották a város számára, hogy a szombathelyi vonal meghosszabbításával Kőszeg városa is bekapcsolódhat az elektromos hálózatba. A *Kőszeg és Vidéke* hetilap 1894. október 21-i számában olvasható Elektromos világítás címmel. „...az ajánlat 1000 izzó lángért 15 forintjával minimum 15 ezer forintot föltételez a villamos világítás tervbe vett bevezetéséhez. És mit látunk még? Azt, hogy ezen óriási évi kiadás mellett még a tőlünk sok kilométer távolban befolyásunk alól elvont ikervári vízmotor és annak a nagy távolság hosszú vezetékének és sokféle való igénybevételének esélyeivel állunk szemben” (N. N.

a, 1894. p. 1). Kőszegen a villamos lámpák fényei csak 1907. július 13-án gyúltak ki, tehát több mint tíz év elmúltával. Kőszeg ipari fejlődése szempontjából ez a tíz év nagyon sokat számított, mert a megyében megtelepülő ipar más városokat, községeket választott, ymint Szentgotthárd, Körmennd és Szombathely. Tehát a társadalom befogadása kulturális és mentális érettsége döntő befolyással bír az adott régió, település gazdaságára és életszínvonalára.



2. ábra A Magyar Orvosok és Természetvizsgálók 1880. aug. 21-től aug. 27-ig Szombathelyen tartott XXI. nagygyűlésének történeti vázlatát és munkálatait.
(Forrás: Gerlóczy, Gyula és Dulácska, Géza és Müller, Kálmán, eds. (1882) *Magyar orvosok és természetvizsgálók nagy-gyűléseinek munkálatai. Magyar Királyi Egyetem, Budapest.*)

Ismerkedjünk meg azokkal a személyekkel és vizsgáljuk meg tevékenységüket, tanulmányait, amelyek az akkori magyar társadalmi elfogadottságon felül emelkedve megtették az első lépést.

A megálmodók között találjuk Dr. Edelman Sebő főgimnáziumi tanárt és Gothard Jenő gépészmérnököt, fizikust és csillagászt, az MTA. levelező tagját. A szervezési munkában még jelentős szerepe volt Gothard Jenő testvérének, Sándornak, aki jogi és gazdasági ismereteivel segítette a nagy mű megalkotását. Ők hárman azok, akik bíztak abban, hogy ez kivitelezhető, és volt rálátásuk arra, hogy kiket kell megbízni a konkrét tervezési és kivitelezési munkálatokhoz.

Az 1880. év nyarán Szombathely az ország tudományos érdeklődésének középpontjába került. Augusztus 21. és 28. között a kor legjelentősebb hazai természettudósai jelentek meg a Magyar Orvosok és Természetvizsgálók Egyesületének XXI. Nagygyűlésén (2. ábra). E

nagygyűlés keretében ismételték meg a Foucault-féle ingakísérletet is. A kísérlet lebonyolításában Kunc Adolf és a Gothard fivérek „*kik nagy avatottsággal, buzgósággal, fáradsággal és költséggel úgy rendezték be, hogy a siker teljes volt. Nekünk a fővárosból Szombathelyre kellett menni, hogy e nagyszabású kísérlet szemlélésében gyönyörködhessünk*” (Szabó, 1890, p. 541). Ugyancsak e gyűlés keretében mutatta be Kunc és Gothard Jenő Szombathely és Herény között megvalósított telefonbeszélgetést (Bertalanffy, 1882). Ezeket a kísérleteket többek között Jedlik Ányos is megtekintette, és a gyűlésen előadást is tartott. Ebből az előadásból való a következő idézet:

„Midőn a például felvett villamtan fejlődésnek általam érintett vázlatából tisztán belátható, hogy a villamossági ismeretek fejlesztésére megkívántató észlelések és kísérletekhez szükségelt segédkészülékek mennyisége kisszámu nem lehet, könnyen érthető a természettan összes ágainak, és általánosán véve a természettudományok kellő fejlesztésére megkívántató segéd-eszközök és felhasználandó szerek sokasága, s azokkal egyarányban álló megszerzési költségek összege. Az ezennel felhozottakból tehát magától következik: hogy a természettudományi ismeretek fejlesztésére és gyarapítására a józan észlelésen, szellemi és anyagi érdekeltségen kívül elkerülhetetlenül szükséges a segéd-eszközök minél jelentékenyebb mennyisége, és ezek megszerzése végett a körülményekhez képest majd magánál a természetvizsgálónál, majd az illető természettudományi intézetnél mellőzhetetlen áldozatkészség” (Jedlik, 1882, p. 116). Jedlik Vasárnapi Újságban közölt képét a 3. ábra mutatja.



3. ábra Jedlik Ányos bencés szerzetesánár

(forrás: Vasárnapi Újság 1866. április 22. Tizenharmadik évfolyam. 16. szám. Pest, p. 185.)

Ahhoz, hogy az oktatásban a generációk kapcsolatának vizsgálatát elkezdhessük, ezt a kis kitérőt meg kellett tennünk. Ugyanis Jedlik, Kunc, Edelmann és a Gothard-fivérek egy háromgenerációs láncot valósítottak meg, és ez nemcsak az életkorukra igaz, hanem a tudományos ismereteik felhalmozására is.

Jedlik Ányos 1800. január 11-én született a Felvidéki Szímőn, és István névre keresztelték. 1819-ben a győri bencés-rend házi Lyceumában a philosophiai tanfolyamnak Logica nevű első osztályát, 1820-ban pedig a Physica nevű második osztályát végezte (Jedlik, 1885). Tanárait önéletrajzi írásaiban felsorolja. Jedlik számára a legtöbbet talán Czinár Mór /Szakolca, 1787. március 30. – Pannonhalma, 1875. február 10./ jelentett. Ő tanította fizikából, és ő inspirálhatta arra, hogy maga is fizikus lett. Czinár kezdte el alaposan fejleszteni a szertárt. Feltételezhető, hogy Jedlik segített a szertári munkában. Emlékezzünk vissza, hogy a fentebbi idézetben milyen fontosnak tartotta a kísérleti eszközök alkalmazását. 1823-ban Győrött a gimnázium 3. osztályában mint tanár volt alkalmazva. 1826–1831-ig a bencés rend házi Lyceumában Győrött mint tanár a rend növendékeinek a Természet-, Természetrajz- és Mezei gazdaszáttant adta elő. Kedvelt tárgya a fizika volt, amely abban is megmutatkozott, hogy a szertár fejlesztését tovább folytatta. Az általa 1831-ben írt leltár szerint főleg az akkori villamosság tanításához vásárolt és gyártott eszközöket, de pótolta a más részekben mutatkozó hiányt is. Felhasználta, amiben csak lehetett a helybeli iparosok munkálatait, szolgáltatásait. Már ekkor a kísérleti tanítás híve volt, és világosan látta, hogy nem lehet olyan dolgokat komolyan tanítani, amiről a tanulónak nincs tapasztalata. Kísérleteit 1829-ben összeírta egy kis füzetbe, amelyben az előadásainak a vázlatát követte. Már ekkor megmutatkozott jó technikai, mérnöki érzéke. Erre az időpontra esik az állandó elektromos forgás, a motor felfedezése is.



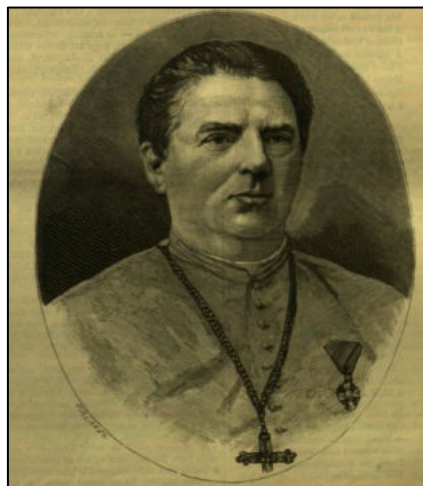
4. ábra Edelmann Sebő

(forrás: *Természettudósok arcképcsarnoka Vas megye 1991.*)

Visszatérve az erőmű megálmodóihoz, Edelmann Sebő életútjának néhány – számunkra fontos – állomását kell végigjárunk. Edelmann Sebő (4. ábra) 1851. július 21-én Győrött született. A gimnázium első hét osztályát Jedlik és Czuczor egykori iskolájában, a bencés gimnáziumban végezte szülővárosában. A természettudományi szertár már jól felszerelt állapotban

lehetett, nem véletlen, hogy majd Szombathelyen tanárként nagy fontosságot tulajdonít a természettudományi szertár kiépítésének. Tehát az első kapcsolódási pont a győri bencés gimnázium, ahol Jedlik és Edelman is egy életre szóló indíttatást kapott, amelyben a kísérleti alapokra helyezett természettudományok is fontos szerepet kaptak.

Jedlik 1839. november 2-án a pesti Tudományegyetem bölcsészeti karán a természettani tanszékre kinevezést kapott, melyet 1840. március 1-én elfoglalt, és 1878-ig tevékenykedik. Itt, a Tudományegyetemen találhatjuk meg a második kapcsolódási pontot. Kunc Adolf (5. ábra) 1841. december 18-án született a Vas megyei Sál községben. A gimnázium alsó osztályait Keszthelyen, a felsőbb osztályokat Szombathelyen végezte. Tanári pályafutását Szombathelyen a premontrei Főgimnáziumban 1863/64-ben helyettes tanárként kezdte.



5. ábra Dr. Kunc Adolf Csornai prépost

(forrás: *Vasárnapi Újság* 1884. augusztus 24. XXXI. évfolyam. 34. szám. Budapest, p. 533.)

Rendfőnöke a tanári szakképesítés és a bölcsészdoktorátus megszerzéséért a pesti tudományegyetemre küldte. Kunc a bölcsészkaron egy évet töltött. Tanárai közt találjuk Jedlik Ányost, a Tudományegyetem fizikaprofesszorát, akitől vegytani gyakorlatokat és elektromosságtant tanult (Horváth–Molnár, 2002). Valószínű, hogy Kunc Jedlik egyik legkedvesebb tanítványa volt; mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy Jedlik saját kezűleg az alábbi szöveget írta be Kunc Adolf minősítésébe: „*kitűnő szorgalommal és előmenetellel végezte tanulmányait; a gyakorlatok elvégzésében igen szorgalmas volt*” (Turán, é.n, p. 1). Nem csekély elismerés ez a szigorú követelményeket támaztó professzor – Jedlik Ányos – részéről.

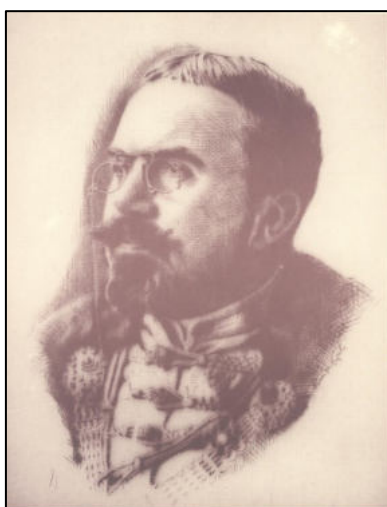
Kunc tanári munkája a magyarországi technikai és ipari fellendülés idejére esett. A technikában rejlő lehetőségeket nem engedte szembefordulni az ember igazi, szellemi-erkölcsi igényeivel. Kunc tudományos tevékenységében a „tapasztalás”, a „tények helyes felfogása” s ezek fölötti „elmélkedés” módszerét gyakorolta maga is, és adta tovább tanítványainak, hall-

gatóinak. Ezt a megközelítést így közli: „a tapasztalással összekötött elmélkedés, a múlt idők lángelméi által egyengetett ösvényen haladva biztosan megfelel kérdéseinkre” (Kunc, 1871, p. 4). 1874. évtől a szombathelyi királyi főgimnázium igazgatójaként tevékenykedett 1884-ig (N, 1884). Ez idő alatt került Edelman, már premontrei szerzetes papként a főgimnáziumba. Kunc az 1881/82-es tanévben Pesten a Magyar kir. Tudományegyetemen Eötvös Loránd egyetemi előadásait látogatta rendkívüli hallgatóként, ugyanekkor a József Műegyetemen König Gyula és kollégái előadásait hallgatta. Szempontunkból fontos, hogy vállalja a szombathelyi kazánfűtő és gépész vizsgabizottságban való aktív részvételt. Ezt a megbízatását 1907-ig nyugdíjazásáig ellátta, és olyan komolyan vette, hogy kézikönyvet is írt a vizsgázók számára (Kovács, 2002). Ez a tevékenysége mutatja, hogy a gyakorlati ismeretek, tehát az iparban ténykedők műveltségének emelését is fontosnak tartotta, és ezért tenni is hajlandó volt.



6. ábra Gothard Jenő

(forrás: *Természettudósok arcképcsarnoka Vas megye 1991.*)



7. ábra Gothard Sándor

(forrás: *Természettudósok arcképcsarnoka Vas megye 1991.*)

Ezekben az években jártak a főgimnáziumba a Gothard-fivérek. Jenő 1857. május 31-én, Sándor 1859. február 6-án született Herényben (6. és 7. ábra). Nagyapjuk, Ferenc az 1780–1831-es évek között fizikai, elektrotechnikai kísérleteket végzett, és készített is fizikai eszközöket. A családi indítást a következő visszaemlékezésből ismerhetjük meg. „...*Jenő apja: Gothard István sokat beszélt legidősebb fiának ezekről a régi kísérletekről s korán felkeltette érdeklődését a fizika iránt*” (Harkányi, 1909). Maga Gothard Jenő is említ ilyen készüléket: „*mint curiosumot, megemlítem még a gyűjtemény első készülékét, mellyel 12 év előtt a physikai kísérleteket megkezdtük, t.i. egy 100 éves hengeres elektromozó gépet*” (Gothard, 1882, p. 6).

Ehhez a családi indításhoz kapcsolódott a fivérek premontrei gimnáziuma, ahol egyik tanárunk Kunc Adolf volt. Kunc egyénisége mindkét fiúra nagy hatást gyakorolt. Jenő 1875-ös érettségijét követően a bécsi műszaki főiskolán folytatta tanulmányait, Sándor egy évvel későbbi érettségijét követően a budapesti, majd a bécsi jogi egyetemen tanult tovább, természet-tudományos érdeklődése ellenére.

A fiúk a felsőfokú tanulmányaik befejezése után visszatértek Herénybe, és „Herényi Műcsarnok” néven kísérleti laboratóriumot és finommechanikai műhelyt hoztak létre. Az első sikerük 1879. május-júniusban rendezett székesfehérvári országos Iparkiállításán mutatkozott meg, itt ismerkedtek meg Konkoly Thege Miklóssal (Tóth, 1993).

Tanárok és tanítványok

1877-ben a főgimnáziumról a következő tudósítás jelent meg. „*A XIX. század legnagyobb tudományos vívmánya a telephon, a főgymnasiumunk természettani szertára részére már megrendeltetett, és rövid idő alatt meg is érkezend. Alkalmunk lesz tehát a nagyszerű találmánnyal közelebbről is megismerkedni*” (N. N. b, 1877a, p. 2). Egy hét elteltével már a következő eredményeket ismerhetjük meg. „*A telephonhuzal most Dr. Kunc Adolf főgymn. igazgató ügybuzgó intézkedése folytán kapcsolatban van egy villanydelejes jeltoldó készülékkel a főgymnasiumi tanárkar társházában levő tanári könyvtárt a ház kertjén és a városháza udvarán keresztül a főgymnasiumi természettani szertárral köti össze. E nagyobb távolra tett kísérletek is fényesen sikerültek*” (N. N. c, 1877b, p. 2). A kísérletekben Dr. Kunc Adolf főgimnáziumi igazgató, Edelmann Sebő premontrei tanár, és a két tanítvány Gothard Jenő és Sándor vettek részt. Az első gyakorlati sikerek a 80-as évek elején kezdődnek, 1880. április 18-án Szombathely és Kőszeg között létesítettek telefonos kapcsolatot. Szombathelyen Kunc

Adolf és Gothard Jenő, Kőszegen Edelman Sebő és Gothard Sándor volt a telefonvonal két végén (N. N. d, 1880).

A sikeres kísérlet után Kunc és Gothard állandó telefonösszeköttetést építettek ki a főgimnázium és a Herényi Múcsarnok között. Ezután a hosszú távú összeköttetést próbálták megvalósítani, amelyet 1881 nyarán valósítottak meg, Herény és Ógyalla között. A távolság, amely kb. 175 km, a sikert nem gátolta meg (N. N. e, 1881).

1884-ben a csornai préposti szék megüresedett, rendtársai Dr. Kunc Adolfot jelölték a rend élére (N, 1884). Ettől fogva Kunc és a Gothard-fivérek zömmel csak telefonon keresztül tarthatták a kapcsolatot.

A gyengeáramú elektrotechnikai kísérletek pozitív eredményei után a Szombathelyen maradt hármas az erősáramú elektrotechnika felé fordult, de a csillagászat továbbra is az első helyet foglalta el.

Az elkövetkező alig másfél évtized alatt Gothard Jenő nemzetközileg is elismerésre méltó munkásságát fejtett ki az asztrofizika és a csillagászati műszertechnika területén.

A herényi obszervatóriumban már 1889-től villanyvilágítás volt, amihez saját kis gőz-erőművet és a Gyöngyös-patakon létesített vízierőművet tervezett, ami elektromos árammal látta el a kastélyt, az obszervatóriumot és a gazdaságot. A helyi villamos áramfejlesztőt akkumulátorteplel kombinálva alkalmazta. Az akkumulátorteple 28 Schenek–Farbaky-féle akkumulátorból áll 150 Aó kapacitással. Egy rövid részlet a tudósításból. *„Herr von Gothard besitzt eine kleine, aus Dampfmaschine, Dynamomaschine mit den nöthigen Messinstrumenten und aus 28 Schenek–Farbaky'schen Akkumulatoren von ca. 150 A. Stunden Kapazität bestehende Lichanlage, welche seine Privatsternwarte nebst dem angrenzenden Wohnhause mit elektrischem Lichte versieht. Bald nach der im Mai 1889 erfolgten Inbetriebsetzung der Anlage stellte sich jedoch die Unzweckmässigkeit der Dampfmaschine für das Laden der Akkumulatoren heraus und es wurde während der Zeit der Umänderung der Dampfanlage eine Lokomobile zur Ladung der Akkumulatoren benutzt. Da sich indessen der Umbau der Dampfanlage verzögerte und die Lokomobile während der Monate August und September zu landwirthschaftlichen Zwecken gebraucht wurde, so konnten die Akkumulatoren in den Monaten August und September gar nicht geladen werden und erst im Oktober wurde der regelmässige Betrieb wiederaufgenommen. Inzwischen war die Dichte der Säure in den Akkumulatoren bedeutend gesunken, und da sie nach längerem Laden ihre frühere Höhe nicht mehr erreichte, wurde Schwefelsäure nachgegossen“* (N. N. f, 1892, p. 157).

Ez a házi erőmű a későbbiekben fontos szerepet játszhatott a nagy erőmű megvalósításában, mivel mintegy modellként működött, és azoknak a tapasztalatoknak a leszűrésére szolgálhatott, amelyek szükségesek voltak ahhoz, hogy a megye döntéshozó és felhasználó szereplőit megfelelően felkészítse az új technológia elfogadtatására.

A kilencvenes évektől különböző események megrendezésénél is szerepet kap az elektromosság, az ünnepélyesség emelésénél már szinte állandóan megjelenik, így az 1892-es koronázási jubileum alkalmával is. *„A kámoni utca már a Széchenyi térről tekintve is nagyszerű látványt nyújtott. Mindjárt a Hagel-féle ház ez utcára néző oldalának s a Seminarium épületének kivilágítása vonta magára a figyelmünket. A Lyceum épületét Dr. Edelmann Sebő tanár úr villanyfényvel világította meg. A Lyceum egyik ablakában villamos reflector volt felállítva, amely messze szórva sugarait a Széchenyi tér egyes részeit egészen nappali világossággal árasztotta el”* (N. N. g, 1892. p. 1.).

Tapasztalatok

Nagyon sokszor úgy gondoljuk, hogy egy-egy új technológia bevezetése, egy új iparág kialakulása majdnem hogy véletlenek sorozata, de legalább is úgymond spontán folyamatok következménye. A fenti példával szeretném szemléltetni, hogy egy új technológia meghonosítása egy adott területen többgenerációs elméleti felkészültséget és gyakorlati tapasztalatokat egyformán megkövetel, amihez még igen kemény munkának is társulnia kell.

A példaként felhozott villamos erőmű tervei 1895-re készültek el, de ugyanez az év Jedlik halálának is az éve. Jedliknek közvetlenül nem lehet köze ehhez az erőműhöz, de közvetve hatalmas. De hasonlóan fontos szerepet játszottak az iskolák, kezdve a győri bencés gimnáziummal, ahol Czinár tanár úr elkezdte a természettudományos szertár tudatos fejlesztését, és ezt átvette Jedlik, Kunc és Edelmann is. Ez a fejlesztő munka a harmadik generáció időszakára érett be, és csúcsonyosodott ki az erőmű megépítésében.

Jedlik ugyan fizikus volt, de olyan sok találmánnyal gazdagította az elektrotechnikát, hogy joggal nevezhetjük elektrotechnikusnak is, ráadásul az első magyar elektrotechnikusnak. Elméleti felkészültsége kimagasló volt, de nagyon jó technikai, mérnöki érzékkel is rendelkezett. Az élet fonákja, hogy két nagy találmánya a motor és a dinamó elvének leírását nem publikálta, így az egyetemes technikatörténet nem az ő találmányának tulajdonítja ezeket az eszközöket. Pedig a dinamógép tette lehetővé a villamosság nagyobb arányú hasznosítását mind a villamos hajtás, mind a világítás területén. Ebből következik, hogy először a gyengeáramú elektrotechnika fejlődött és valósultak meg gyakorlati alkalmazásai, mint pl. a távíró, telefon,

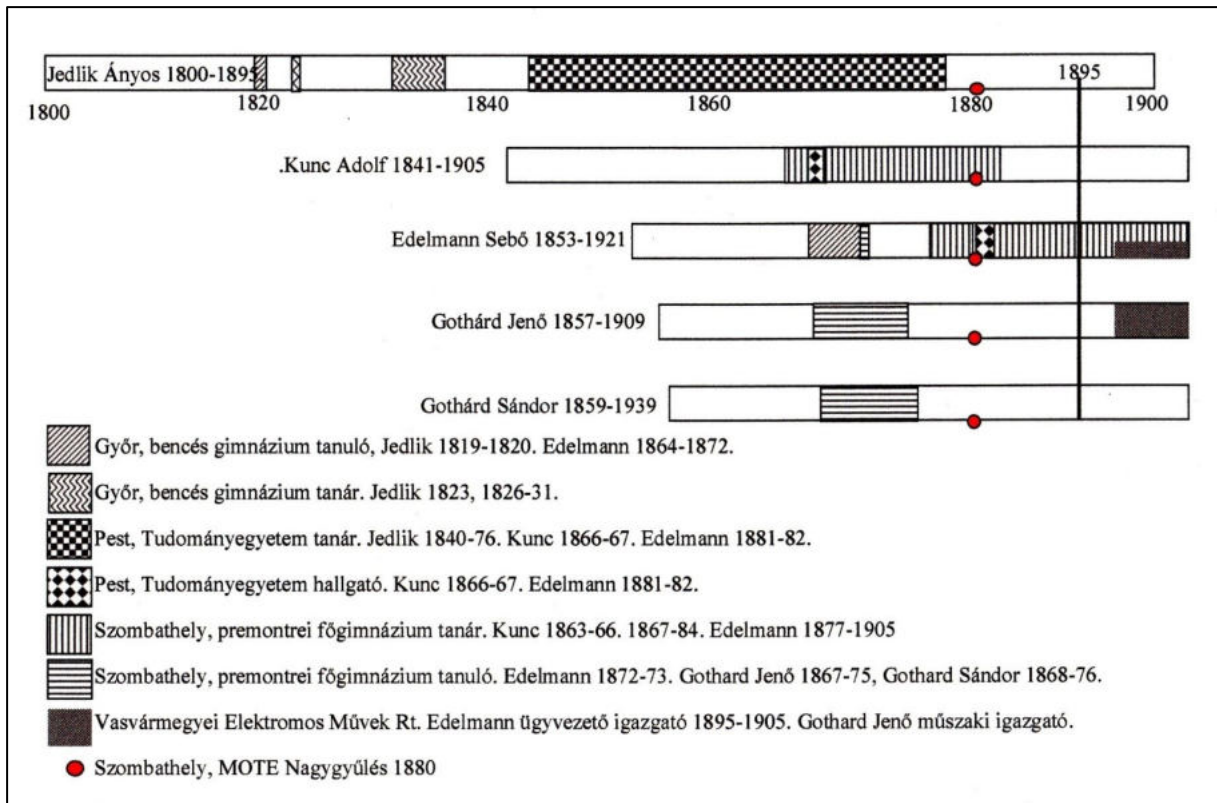
mert ezeket az akkor létező telepekkel viszonylag könnyen lehetett megtáplálni. A villanymotor első igazán látványos felhasználója a közúti villamoskocsi volt. Az első apró villanymozdonyt Siemens mutatta be az 1879-es Berliini Iparkiállításon.

Jedlik tanítványa, Kunc Adolf tanári tevékenysége, már egy más technikai környezet időszakára esik. Az elektrotechnika a kísérleti laboratóriumok és műhelyek falai közül kilépve egyre inkább gyakorlati megközelítést kapott, hiszen már létezett a villanymotor és dinamó is, amelyek lehetővé tették a kezdetleges ipari felhasználásokat.

A harmadik generáció – Edelmann és a Gothard-fivérek – idején teljeseedik ki az elektrotechnika, de ezt a kiteljesedést fel is kellett ismerni. Össze kellett rakni azokat a mozaikkockákat, amelyeket a természettudományok törvények formájában írnak le, meg kellett találni azokat a lehetőségeket, hogyan lehet a gyakorlatban megvalósítani mindezeket úgy, hogy a technikai környezet építése a társadalom minden egyes személyének az életminőségét emelje. Az elkötelezett szerzetesi hivatások – Jedlik, Kunc és Edelmann – is hozzájárulhattak ahhoz, hogy a műszaki alkotásaikat mindig emberközpontú szemlélettel közelítették meg. Sohasem próbálták meg a tudományt és a technikát az emberi szellemnek és az erkölcsi felelősségnek a határai fölé emelni.

Napjaink társadalmi egy felgyorsult világban élnek, ahol úgy gondoljuk, hogy mindent mindenhol azonnal meg tudunk valósítani. Látnunk kell, hogy ahhoz, hogy maradandót és értékest tudjunk alkotni, ahhoz több generáció közös munkálkodása szükséges, semmilyen tevékenységet – ideértve az ipari, de akár egy új szak bevezetését egy oktatási intézményben – nem lehet alapok nélkül megvalósítani. Nem lehet úgymond „zöldmezős” beruházásként egy új technológiát meghonosítani ott, ahol nem alakult ki a szellemi háttér és a megfelelő munkakultúra.

Alább találhatjuk azt a diagramot (8. ábra), amely a XIX. század száz esztendejében mutatja be a vizsgált személyek kapcsolódási pontjait, mikor és hol találkozhattak, akár mint tanár és tanítvány, akár mint kollégák. A táblázat nem tér ki olyan találkozási pontokra, amelyek például Jedlik és Gothard Jenő között a MTA eseményein történhetett.



8. ábra A tanulmányban megnevezett személyek találkozási időpontjai
(Saját szerkesztés)

BIBLIOGRÁFIA

- Bertalanffy, T (1882). *Jegyzőkönyv a természettani szakosztály 1880. aug. 26. tartott üléséről. Magyar Orvosok és Természetvizsgálók 1880. aug. 27-ig Szombathelyen tartott XXI. Nagygyűlésének történeti vázлата és munkálatai.* Budapest: Magyar Királyi Egyetem, pp. 45–46.
- Dalmady, Ö. (1900). *Ikervári Villamos Művek.* Budapest: Pátria Irodalmi Vállalat és Nyomdai Részvénytársaság.
- Edelmann, S. (1893). *Az elektromos munkaátvitel és szétosztás - A Magyar Orvosok és Természetvizsgálók 1892. augusztus 22–25-ig Brassóban tartott XXVI. vándorgyűlésének történeti vázлата és munkálatai.* Budapest: Franklin-Társulat. 26. sz. pp. 417–421.
- Edelmann, S. (1892). *Az orvosok és természetvizsgálók vándorgyűlése.* Vasmegeyi Lapok 1892. szept. 11. 3–4.o.
- Gothard, J. (1882). *A herényi astrophysikai observatorium leírása és az abban tett megfigyelések 1881-ben. Értekezések a matematikai tudományok köréből (9. 3).* Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Harkányi, B. (1909). Megemlékezés Gothard Jenőről. *Természettudományi Közöny* 41, K. M. Természettudományi Társulat. 496. füz. pp. 839–845.
- Horváth, J. – Molnár, L. (2002). Kunc Adolf. In: Köbölkuti, K. (Ed.), *Szombathelyi Tudós Tanárok 2.* (pp. 13–41). Szombathely: Berzsényi Dániel Megyei Könyvtár.
- Jedlik, Á. (1882). A természettudományi ismeretek fejlesztése és gyarapítása végett a természetvizsgálók részéről megkivántató kellékekről. Elhangzott a magyar orvosok és természetvizsgálók 1880 augusztusában, Szombathelyen tartott nagygyűlésén. In: *A Magyar Orvosok és Természetvizsgálók 1880. aug. 21-től aug. 27-ig Szombathelyen tartott XXI. nagygyűlésének történeti vázлата és munkálatai.* Budapest: M. Kir. Egyetemi nyomda. pp. 115–120.
- Jedlik, Á. (1885). Dr. Jedlik Ányos István kiérdemelt egyetemi rendes tanár életrajzának vázлата. Győr. 1885. Julius hó 8-án. A Magyar Tudományos Akadémia Könyvtárának Kézirat-tárában található kézzel írt életrajz, raktári száma: Ms 5107/16
- Kertai, E. (1963). *Magyarország nagyobb vízépítési műtárgyai, Vízlépcsők.* Orsz. Vízügyi Ig. pp. 168–169.
- Kovács, L. (2002). Edelmann Sebő. In: Köbölkuti, K. (Ed.), *Szombathelyi Tudós Tanárok 2.* (pp. 41–61). Szombathely: Berzsényi Dániel Megyei Könyvtár.

- Kovács, P. (1890). Az elektromos erőátvitelről (Tanulmányi jelentés), *Magyar Mérnök és Építész Egylet Közlönye*, 24. évfolyam 3. füzet. pp. 145–170.
- Kunc, A. (1871). *Légkörünk s a vele összekötött tünemények*. A Szombathelyi Katolikus Főgimnázium Értesítője, pp. 3–13.
- N, L. (1884). Dr. Kuncz Adolf Csornai prépost. *Vasárnapi Újság*, XXXI. évfolyam. 34. szám. augusztus 24. pp. 533–534.
- N, N. a. (1894). Elektromos világítás, *Kőszeg és Vidéke* hetilap, XIV. évf. 27. szám. október 21. p. 1.
- N, N. b. (1877a). Különfélék. *Vas megyei Közölny*, I. évi folyam 50. szám, december 9. p. 2.
- N, N. c. (1877b). Különfélék. *Vas megyei Közölny*, I. évi folyam 51. szám, december 16. p. 2.
- N, N. d. (1880). Különfélék. *Vas megyei Közölny*, IV. évi folyam 20. szám, április 25. p. 2.
- N, N. e. (1881). Telefon kísérletek. *Vas megyei Lapok*, 1881. június 12. p. 3.
- N, N. f. (1892). Das Reinigen von Schwefelsäure für Akkumulatoren. *Elektrotechnische Zeitschrift*, 18. März 1892. Heft 12. p. 157.
- N, N. g. (1892). A magyar nemzet ünnepe, *Vas megyei Lapok*, 1892. június 12. pp. 1–5.
- Straub, S. (1926). *Magyarország villamosításának állapota az 1925. évben*. Budapest: M. Kir. Állami Ny.
- Szabó, J. (1890). Pillantás a magyar orvosok és természetvizsgálók vándorgyűlésének múltjába és jövőjébe. M. Orvosok és Természetvizsgálók Vándorgyűlése. *Természettudományi közlöny*, 22. évf. 254. sz. pp. 538–543.
- Tóth, Gy. (1993). A szombathelyi Gothard Obszervatórium története alapításától napjainkig. In: Horváth, J. és Molnár, L. (Ed.), *Emlékkönyv Kunc Adolf premontrei prépost születésének 150. évfordulója alkalmából*. (pp. 49–65). Szombathely: Szombathelyi Premontrei Diákszövetség Kiadó.
- Turán, Gy. (é. n.), Jedlik Ányos (1800-1895) Tanítványa, Kunc Adolf (1841-1905) http://mek.oszk.hu/05200/05230/pdf/Jedlik_Kunc.pdf [2015. március 22.]
- Vas M. LVTÁR, Vas Megyei Levéltár Szombathelyi Törvényszék Cégbírósági Iratok Társas cégek 198 I. VII-1/d/77. Ct198.

NEMES, JÓZSEF

TEACHERS AND THEIR STUDENTS IN THE LIGHT OF A MAJOR CONSTRUCTION PROJECT

The top level of technical culture of that time, which needed very precise theoretical and practical knowledge was created by some citizens of Vas county 120 years ago. The hydroelectric power plant in Ikervár could not have been established that time and that place, if there had not been teachers such as Dr. Adolf Kunc and Dr. Sebő Edelmann, and their students such as the Gothard brothers. Examining the teacher-student relationship we can see that Kunc used to be Dr. Ányos Jedlik's student. The other significant point could have been the Benedictine Secondary Grammar School in Győr where both Jedlik and Edelmann studied. The essay aims to show how the intellectual and empirical knowledge that has accumulated through generations appears in a certain region and in practical life, and how it is transformed into cultural and material wealth. If we accept that true values can only be established only like this we will be able to exploit our human resources in a more effective way.

KÖNYVISMERTETÉS

DOI: 10.17165/TP.2016.1-2.18

Körkép a világ oktatásáról

UNESCO: Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO, 2015. [online] <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>

Az UNESCO a 2015. év végén megjelentette a már 14 esztendőn át közzé tett éves jelentésének legújabb változatát a világ oktatásáról. Az *Oktatást mindenkinek* című kiadvány végigköveti a 15 évvel ezelőtti, szenegáli oktatás(politika)i világprogram célkitűzéseinek alakulását.

Az afrikai – Dakar városában rendezett – találkozón 164 ország képviselői hat prioritást emeltek ki az oktatással kapcsolatban, ezeknek a részletes megvalósulását elemzi a dokumentum jelentős része, egy vezetői összefoglaló után. Ez utóbbiból kiderül, hogy a célok többségét nem sikerült maradéktalanul teljesíteni, így továbbra is kiemelt pontként szerepelnek az elérendő és fejlesztendő célok listáján. A jelentés ezért értékelhető úgy is, mint a világ jelenlegi oktatásának körképe.

A vezetői összefoglaló rövid tájékoztatást ad a kiadvány további részében olvasható fejezetekből, de érdemes néhány számot már itt kiemelni. A világon 58 millió gyerek egyáltalán nem jár iskolába, és

nem részesül oktatásban, és további 100 millió tanuló nem végzi el az alapfokú iskolát sem. Ahogy a jelentés több pontján is visszatér a szegénység témája, úgy az összefoglaló is hangsúlyt fektet arra, hogy kijelentse: a gazdagabb országok több és jobb esélyt képesek biztosítani a tanulásban való részvételre. Ezért lényeges az elmaradott területek változatos eszközökkel való fejlesztése, amelyek harmonikusan illeszkednek az egyes térségek lehetőségeihez és oktatási környezetéhez.

Az *Education for All 2015* című jelentés első részének nyolc fejezete sorra veszi a dakari célrendszer elemeit: a hetedik fejezet a hiányos adatközléssel, a nyolcadik rész pedig az oktatás finanszírozásával foglalkozik. Itt olvasható a további fejlesztési lehetőségek, valamint célok átfogó elemzése is, amelyet elméletben 2030-ig szükséges lenne megoldani. Ezt követik a második részben a teljes és szinte mindenre kiterjedő adatsorok és statisztikai közlések, amelyek alátámasztják a vizsgálatok

pontosságát, és hitelessé teszik a néhol sokkoló adatokat.

A jelentés első részének első fejezete a korai gyerekkort vizsgálja. A szerkesztők szorgalmazzák a kisgyerekek kognitív és szocio–emocionális fejlődésének megala-
pozását, és ezzel párhuzamosan a megfelelő nevelést. Bár a gyerekek halálozási szá-
ma csökkent az elmúlt 15 éves időszakban,
továbbra is a fejlesztések elengedhetlen
része a kielégítő táplálkozásra való törek-
vés. Az élelmezés és a higiénikus életvitel
nemcsak a felnövekvő nemzedéknél okoz
súlyos gondokat világszerte – de főleg Af-
rikában –, hanem a felnőttek esetében is
hagy maga után kívánnivalót. Pakisztán, a
példa szerint, jelentős javulást ért el ezen a
téren, egy gondozási szolgálat bevezetésé-
vel, amely talán a hazai védőnői szolgálattal
hasonlítható össze. Mindezek az intéz-
kedések hozzájárulhatnak az emberi erő-
források termeléséhez, valamint a gyerekek
egészséges életviteléhez. A gondolatmenet
itt egy kicsit megszakad – nem zavaróan –,
és később a harmadik fejezetben folytató-
dik, a megfelelő iskolai körülmények be-
mutatásával.

A második fejezetben az alapfokú is-
kolázottság elérésének követelménye az
irányadó téma. A fő problémát elsősorban
az etnikai és nyelvi különbségek jelentik.
Vannak a világnak olyan pontjai, ahol a
különböző népcsoportok gyerekei nem
tudnak együtt iskolába járni, vagy olyan

szórványnyelveket beszélnek, hogy a hiva-
talanok oktatás hatóköréből kiesnek. Különö-
sen gondot okoz ez azokon a területeken,
ahol a lakosság mezőgazdasági termelésből
és/vagy állattartásból él, így a munkaerő
nem hiányozhat a mindennapi életvitelből.
Több ország próbálja ezt kiküszöbölni,
például úgy, hogy az iskolába járók élel-
mezését biztosítja. Ennek ellenére a nomád
életmódot folytató csoportokat nem könnyű
elérni, már csak a fizikai távolság mi-
att is (Lewis, 2013). A jelentés szerint a
vallási és nem formális oktatás rugalma-
sabb a hivatalos intézményeknél, és ezek-
nek a működését támogatva, javítható az
alapfokú iskolázottság bővülése.

A harmadik témakör – és egyúttal fe-
jezet is – a fiatalok képességeit tárgyalja.
Még az alapfokú oktatás teljes lefedettsége
és elérése is gondot okoz, mégis különösen
fontos lenne a középfokú oktatás erősítése
is a képzési rendszerben. A deprivaltság
miatt a Fülöp-szigeteken például a közép-
szintű oktatásban tanulók aránya nőtt, és ez
nagy mértékben köszönhető az alapfokú
tanítás kiszélesítésének. Elengedhetetlen,
hogy a nevelés–oktatás körülményei javul-
janak, és a kormányok biztosítsák az egés-
zséges körülményeket az iskolák létesíté-
sénél. Kiemelten kell kezelni a képességek
és kompetenciák körét, hiszen ezek ala-
pozzák meg az élethosszig tartó tanulás
lehetőségét (Sz. Tóth, 2004). A szenegáli
állásfoglalás értelmében ide sorolható az

írás–olvasás, a kritikus és innovatív gondolkodás fejlesztése, a problémamegoldás képességének javítása, továbbá emocionális oldalról az empátia és nyitottság mások felé, valamint az interperszonális kommunikáció képességének javítása.

A felnőttképzés a következő fejezetben külön kapott helyet. Ennek a résznek a törekvései megerősítik a korábbi témakörök mondanivalóját, és ki is terjesztik azokat. Elgondolkodtató szám, amely szerint ma a világon 781 millió ember nem tud olvasni. Ez az arány (14%) már 4%–ot javult a 2000-ben regisztrált adathoz képest. Fontos felvetés az előzőekhez képest, hogy mindenkinek az anyanyelvét az oktatás során tiszteletben kell tartani, és lehetőség szerint biztosítani az ezen a nyelven történő iskoláztatást. Különösen nehéz ez – az említett példa szerint – Pápua Új-Guineán, ahol a 838 beszélt nyelv létezik.

A következő fejezet a nemek közötti egyenlőség címét viseli. Az országok többsége törekedik arra, hogy a lányok és nők esélye a tanulásra az elmaradott térségekben ugyanolyan legyen, mint a fejlett országokban. Elengedhetetlen ehhez az oktatási jogok erősítése mint háttérintézkedés, de a fő probléma nem ez (Stader, 2012). Vannak olyan tájegységek, főleg Ázsiában és Afrikában, ahol gondot okoz a lakóhely és az iskolák közötti távolság megtétele. A kevésbé fejlett infrastruktúra miatt helyen-

ként az ivóvíz hiánya is probléma, illetve az ehhez kapcsolódó higiénias lehetőségek erősen korlátozottak. Az ilyen jellegű dilemmákat Egyiptom az utóbbi évek során képes volt pótolni, ezért az oktatásban részt vevők száma nőtt az országon belül. Ugyancsak gondot jelent a tanulás, vagy a megkezdett tanulmányok szempontjából a nők korai házassága és gyerekvállalása. Pedig ez néhány kultúrában kifejezetten elvárás a nőkkel szemben.

Kétségtelen tény, és talán rejtett probléma, hogy a tanárok többsége férfi, és a nők aránya kevés ezen a területen, derül ki a jelentésből. Minél több női tanerő képviselteti magát az oktatás legtöbb területén, annál inkább egyértelművé válhat a munkaerőpiacon is a nemek közötti egyenlőség.

A hatodik fejezet az oktatás minőségének kérdésével foglalkozik, és ennek a témakörnek a fő pontjai között szerepel a megfelelő oktatási környezet, utalva immár többször az elvárt tisztasági állapotokra. Ezen túllépve hangsúlyos szerepet kell kapni a tanárok továbbképzésének, magában foglalva a korszerű és érdekes tanítási módszereket, valamint az új taneszközök használatára való felkészítést. A különféle rendelkezésre álló tankönyveket szükséges hozzáigazítani az adott országok szociokulturális körülményeihez és környezetéhez, hogy releváns tantervek születhesse-

nek. Az igény főleg ott merül fel, ahol kiderül, hogy a gyerekek kizárólag az iskolában tanulnak, az otthoni életvitel nem teszi lehetővé, hogy foglalkozzanak az iskolai tananyaggal. Néhány, oktatáspolitikailag kevésbé fejlett országban az osztályok mérete túlzottan nagy, nem teszi alkalmassá a hatékony tanítást–tanulást. Egy tanárra átlagosan nyolcvan diák jut a legrosszabb adatok alapján. Ezen mindenképpen javítani szükséges a közeljövőben.

A hetedik fejezet néhány módszertani problémát vonultat fel, kifejezetten a hiányos adatközléssel kapcsolatosan, illetve annak okairól, ezért ez a rész inkább statisztikai oldalról nyújthat érdekességet.

A finanszírozás mindig kardinális és neuralgikus pontja az oktatásnak, ez az első rész utolsó fejezetének tárgya. Talán nem is számít az olvasó arra, hogy ennek a keretében olvashat olyan hírekről, amelyek előremutatóak. 1999 és 2012 között 38 ország növelte a nemzeti jövedelméhez mérten egy százalékkal az oktatásra fordított költségeit, amely jelentős eredményként értékelhető. Továbbra is fontos szerepet töltenek be a (kötelező) oktatás területén az alapítványok és különféle támogatási formák, amelyek közül több az adórendszerek áttervezésével még hatékonyabb lehetne (Dahl és Lochner, 2008). Prioritássá kell válnia, hogy az alapfokú oktatás mindenképpen, de a középfokú oktatás is váljon ingyenesen elérhetővé.

A tanulmány második részében, a következő 15 éves időszakra prognosztizált eredményeket és elvárt fejlesztéseket olvashatjuk. Az előrejelzés inkább pesszimista, de próbál reális célokat megfogalmazni. Az egyértelmű, hogy az eddigi erőfeszítéseket továbbra is folytatni kell, mert a 2015-ös felülvizsgálat eredménye több esetben hiányos a 2000-ben megfogalmazott célokhoz képest. A jelentés szerint például a következő 15 éves időszak végére nem fog sikerülni a középfokú oktatást díjmentessé tenni a világ országaiban.

A mellékletek gazdag statisztikai adatokat és kimutatásokat tartalmaznak a világ oktatásáról. A táblázatok jól áttekinthetőek és követhetőek, ezért érdemes azokat szemügyre venni. A kötet végén glosszárimum, rövidítés- és bő irodalomjegyzék található, valamint tárgy- és névmutató könnyíti meg a szövegben való tájékozódást.

A szöveg jól tagolt, könnyen áttekinthető, és olvasmányos is. A fontosabb megállapítások a fő szöveg mellett kiemelve is orientálják az olvasót. A gyakori példák és hivatkozások mellett ún. keretes írások is bemutatják a szövegtől kismértékben eltérő, de azt kiegészítő példákat.

A kiadvány egészen végigvonuló ábrák és kimutatások szerkesztése változatos, jól illenek az aktuális szöveg lényegéhez, és azok mondanivalóját vizuálisan még jobban áttekinthetővé teszik.

BIBLIOGRÁFIA

- Biddle, J. B. (2014). *The Unacknowledged Disaster. Youth Poverty and Educational Failure in America*. Rotterdam: Sense Publishers. [doi: 10.1007/978-94-6209-521-2](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-521-2)
- Dahl, G. és Lochner, L. (2008). *The impact of family income on child achievement: Evidence from the earned income tax credit*. Washington, DC: National Bureau of Economic Research, Inc. [doi: 10.3386/w14599](https://doi.org/10.3386/w14599)
- Lewis, G. S. (2013). *Education in Africa*. Philadelphia: Mason Crest.
- Stader, D. L. (2012). *Law and Ethics in Educational Leadership*. Old Tappan: Allyn & Bacon.
- Sz. Tóth J. (2004). *Felnőttképzés az Európai Unióban. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról*. Budapest: Magyar Népfőiskolai Társaság – Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

DÓRA LÁSZLÓ¹

¹ doktorjelölt, ELTE-PPK, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet, doralaci@vipmail.hu

Bekényi József (szerk.): *Nagy önkormányzati kézikönyv.* Nemzeti Közszolgálati és Tankönyv Kiadó Budapest, 2014. 336 oldal ISBN 978-615-5344-60-2

A Nagy önkormányzati kézikönyv 2014. év őszén, az önkormányzati választások időszakában jelent meg, azt a célt szolgálva, hogy elméleti és gyakorlati tudás közvetítésével segítse az önkormányzati képviselők, polgármesterek munkáját.

A könyv négy nagy fejezetre tagolt, a fejezetek terjedelme rendkívül eltérő.

Az első nagy fejezet – *Múltidéző* – a helyi hatalomgyakorlás történetét mutatja be Magyarországon. A fejezet mintegy ezer évet ölel át, a helyi hatalomgyakorlást mutatja be a Szent István korában kialakult vármegyerendszertől a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény hatályba lépéséig. A fejezet olvasása során az olvasó történelmi utazáson vesz részt. Az utazás elején megismeri a Szent István által kialakított királyi vármegyerendszert, majd a 13. században kialakult nemesi vármegyék rendszerén át megérkezik a dualizmus korába. A történelmi kalandozás állomásai közt betekintést nyer a középkorban megjelenő városok kialakulásába, továbbá majdani fejlődésükbe. Megismerkedik a szabad királyi városokkal, törvényhatósági városokkal, fővárossal, falvakkal, községekkel és ezek jogállásával.

A történelmi kirándulás további fontos állomása az 1949. évi XX. törvény (Magyar Népköztársaság Alkotmánya) és az ehhez kapcsolódó Első Tanács törvény. E törvény hatályba lépésétől kezdve a könyv olvasója útját a „tanácsrendszerben” folytatja. Megismerkedik a tanácsok hierarchikus rendszerével, a végrehajtó bizottságok működésével, valamint a demokratikus centralizmus szellemével. A bemutatásra szánt könyv mentén tett történelmi utazás végállomása az 1990. szeptember 30-án megtartott önkormányzati választás, amely eseménnyel Magyarországon a tanácsrendszert felváltotta a helyi önkormányzati rendszer.

A második nagy fejezet – *Kitekintő* – az önkormányzatiság nemzetközi gyakorlataiból mutat be példákat. A fejezet első részében nemzetközi közigazgatási modellek történeti alapjai, a fejezet második részében öt európai közigazgatási modell kerül részletesen ismertetésre. Ezek: az „angolszász modell”, a „francia modell”, a „germán modell”, a „skandináv modell” és a „poszt-szocialista” modellek.

Az angolszász modell ismertetése során a szerzők kitérnek az angolszász típusú

közigazgatás legfőbb sajátosságára, ami szerint a közigazgatás működését nem a jogi előírások alakították, hanem a szokásjog, a királyi előjogok és az általános bíróságok. Megemlítésre kerülnek a főbb törvényalkotási szakaszok. Sajátosságként kiemelésre kerül a központi és helyi kormányzatok elkülönítése, azaz a duális politika. Bemutatásra kerülnek a helyi kormányzás szinterei: megyei, járási (kerületi), községi szint.

A francia modell ismertetése Montesquieu tanításával kezdődik, amely szerint általános kötelező jogszabályokat kell alkotni. A modellre jellemző a centralizált-ság, a magán- és közjogi szabályok egymástól való elkülönítése, a hierarchia és a mindezt segítő magasan kvalifikált köztisztviselői kar. Az alfejezetben továbbá megjelennek a decentralizálási törekvések, majd a jelenleg működő francia típusú önkormányzati rendszer.

A germán modell ismertetése a germán közigazgatási modell Európa más alaptípusaitól való megkülönböztető jegyeinek ismertetésével kezdik. Majd kitérnek a tartományok eltérő fejlődéséből adódó négy önkormányzati típus (észak-német tanácsai modell, dél-német tanácsai modell, hesseni magisztrátusi és schleswig-holsteni városi modell, Rajna-vidék-Pfalz-i és Saar-vidék polgármesteri modell) részletes bemutatására.

A skandináv modell ismertetése a XIX. századot követően kialakult jóléti államok kialakulásának történelmi háttérrel kezdődik, majd bemutatásra kerül az állami szerepvállalás kiterjedtsége, Svédország közigazgatási rendszere. A svéd helyi önkormányzati rendszer két szintre tagolódik: megyei és községi szint, mindkettő szinten választott testület a döntéshozó szerv.

A szerzők a posztoszocialista modellt a második világháborút követően kialakult szocialista országok modelljének tekintik. Jellemzője az antidemokratikus, centralizált rendszer. Átalakulása, modernizálása a rendszerváltást követően indult el.

A harmadik nagy fejezet – *Iránytű* – a könyv legterjedelmesebb fejezete, a 2011. évi CLXXXIX. törvény mentén mutatja be a magyarországi helyi önkormányzatok sajátosságait. A fejezet olvasása során kitékintő és széleskörű képet kap az olvasó a magyarországi helyi önkormányzatok jogállásáról, feladatairól, hatásköreiről, szervezeteiről, működéséről, felügyeletéről, gazdasági alapjairól. A könyv szerzői a fejezetben folyamatosan hivatkoznak az önkormányzatiság jogszabályi háttérére, pontos, szó szerinti jogszabályi idézeteket alkalmazva. Azonban ez mégsem teszi a könyv fejezetét jogszabály-ismertetővé, hanem pontosan ettől tárgyyszerű. A jogszabályi hivatkozásokat megelőző vagy követő értelmezések átláthatóvá, nem

szakemberek számára is közérthetővé teszi a magyar önkormányzatiság alapjait. A magyar alkotmányosság egyik alapelve a „népképviselet elve”, tehát minden állampolgárnak joga van képviseltetni magát. A „helyi népképviselet elve”, a helyi hatalomgyakorlás, a helyi önkormányzati választások során ölt testet. A választások során megválasztott helyi önkormányzati képviselők és a polgármester alkotja a települések képviselő-testületét. A könyv harmadik nagy fejezetének ötödik szakasza részletesen bemutatja a választott képviselők és a polgármester feladatait, valamint a velük szemben támasztott követelményrendszert. Kitér a képviselőtestületi ülésekre és az előkészítő bizottsági munkára. A fejezet mélyrehatóan tárgyalja a jegyzői funkciót, továbbá ennek kapcsán keresi a sokak által már feltett kérdésekre a választ: Kinek is az embere a jegyző? Kit is képvisel ő? A helyi önkormányzatot vagy az államot? A fejezetet tovább olvasva betekintést nyer az olvasó a polgármesteri hivatalok és a közös önkormányzati hivatalok működésébe. A szerzők e fejezetben kitérnek az önkormányzati társulásokra, de a településszervezés előírásaira, a helyi önkormányzatok törvényességi felügyeletének bemutatására is.

A fejezet kiemelkedő szakasza az önkormányzatok gazdasági alapjaival foglalkozó egység. Itt áttekintést kap az olvasó a

gazdálkodás általános szabályairól, a költségvetési rendeletek alkotásáról, az évközi kimutatásokról és beszámolókról, a vagyongazdálkodásról, valamint az ellenőrzés struktúrájáról. Az elmúlt évek kiemelt témája volt a települési önkormányzatok adósságállományának alakulása, adósságkonszolidációs folyamata. Szerzők alfejezetek keretében szemléltetik a települési önkormányzatok eladósodásához vezető folyamatot, részletezik a kiváltó lehetséges okokat, és mindezt adatokkal támasztják alá. A továbbiakban szemléltetik a jogszabályi változások irányát, amelyek keretében a törvényalkotás a jövőbeni eladósodást kívánja megakadályozni. Az önkormányzati rendszer finanszírozása 2012. évig „normatív finanszírozás” alapján történt, ezt a finanszírozási módszert váltotta fel a „feladatfinanszírozás”. A könyv figyelemfelkeltő módon mutatja be a finanszírozási rendszer átalakulását. Szemlélteti a „normatív finanszírozás” módszertanát és hiányosságait, amely elengedhetlenné tette az új finanszírozási módszertan, a „feladatfinanszírozás” bevezetését. Értékeli a „feladatfinanszírozás”-hoz kapcsolódó támogatási módszert, részletesen leírja a számítási modellt és az azt befolyásoló tényezőket (pl. adóerő-képesség, közös hivatal működtetése).

A negyedik nagy fejezet – *Tájéoló* – az önkormányzati feladatok ellátásának jogi

kereteit ismerteti. A fejezetben a szerzők az önkormányzati feladatokat nyolc nagy csoportra osztották: általános önkormányzati, belügyi, egészségügyi, földművelésügyi, környezetvédelmi, köznevelési, kulturális, szociális ügyek és gyermekvédelem. A szerzők minden önkormányzati szinten ellátandó feladatot részletesen bemutatnak, majd a részletes bemutatást követően tételesen felsorolásra kerülnek a kapcsolódó jogszabályok.

A nyolc nagy csoport közül az egészségügyi, a köznevelési és a környezetvédelmi feladatcsoport ismertetése kiemelkedő jelentőségű. Az elmúlt időszakban a lakosság számára is érzékelhető, legnagyobb horderejű változások itt történtek.

Az egészségügyi feladatok három csoportba sorolhatók: alapellátással kapcsolatos, szakellátással kapcsolatos, környezetegészségüggyel kapcsolatos feladatok. Az alapellátással kapcsolatos feladatok törvényi szabályozása alapján a települési önkormányzat kötelezően ellátandó feladatai: a házi orvosi, a házi gyermekorvosi, a fogorvosi, a védőnői, az iskola-egészségügyi és mindezekhez kapcsolódó ügyeleti ellátás. Ezen feladatainak ellátását az önkormányzat végezheti saját döntése alapján intézményfenntartással, társulásban, vagy önálló orvosi tevékenység végzésére feljogosított orvossal kötött feladatellátási szerződéssel. A képviselő-testület feladata az alapellátási körzetek kialakítása, a jegyző-

nek pedig adatszolgáltatási feladatai vannak. A szakellátáshoz kapcsolódó önkormányzati szerepvállalásban 2012. május 1-től jelentős változások történtek, az állami szerepvállalás kibővült, kórházak állami fenntartásba kerültek, a települési önkormányzatok feladata maradt a járóbeteg-ellátás, de szabályozásra került, hogy e feladatot mikor köteles az állam átvállalni.

A környezet-egészségüggyel kapcsolatos feladatokhoz tartoznak a köztisztasági és településtisztasági feladatok.

A köznevelési feladatokat két alfejezetten keresztül mutatják be a szerzők. Az első alfejezet a köznevelési intézmények működtetésével kapcsolatos feladatokkal, a második alfejezet az óvodai nevelés feladataival foglalkozik. A Köznevelési törvényben (2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről) került meghatározásra két alapelv, a köznevelés fogalma és a köznevelés mint állami közszolgálati feladat. A szerzők áttekintést adnak az önkormányzatoknak az új köznevelési rendszerben betöltött szerepéről: az önkormányzat közneveléssel kapcsolatos feladatkörében már csak az óvodai nevelés maradt, az iskolák tekintetében pedig kizárólag működtetői feladatok jelentkeznek. Az iskolák fenntartói feladatai – nagyobb állami szerepvállalás következtében – a Klebelsberg Intézményfenntartó Központba kerültek. Az iskolák működtetési feladatellátása a település lakosság száma szerint differenciált:

3000 főt meghaladó település önkormányzata köteles gondoskodni a fenntartott iskolához kapcsolódó ingó és ingatlan vagyron működtetéséről. A jogszabályi változások következtében az önkormányzati képviselő-testület szerepe csökkent, véleményező szerepkörre alakult. Az óvodai nevelés a gyermek hároméves korától tan kötelezettsége teljesítésének kezdetéig tart. A törvényi rendelkezés értelmében a települési önkormányzat az óvodai ellátásról intézmény alapításával és fenntartásával, vagy köznevelési szerződés révén gondoskodhat. A képviselő-testület az óvodai ellátás formáját július és augusztus kivételével nem szervezheti át.

A környezetvédelmi feladatcsoport keretében a szerzők a helyi hulladékgazdálkodási, környezetvédelmi, természetvédelmi feladatokra térnek ki. A helyi hulladékgazdálkodásban fontos változás történt a 2014. évtől, amely szerint hulladék szállítására csak olyan non-profit céggel köthet szerződést a települési önkormányzat, amely települési önkormányzat vagy társulás tulajdonában van. A hulladékszállítási díj megállapítási jogköre pedig átkerült az illetékes miniszter hatáskörébe. A könyv hiányosságának tekinthető, hogy erre, az önkormányzatok gazdálkodását, pénzügyi

forrásait és kiadásait jelentősen befolyásoló változásra nem mutat be modellszámítást, nem ad javaslatot a várható forráskiadás, támogatási igény megjelenésének kezelésére.

A kézikönyvet egészében tekintve elmondható, hogy átláthatóan szerkesztett mű. Összefoglaló képet nyújt az önkormányzatiságról; bemutatja a helyi hatalomgyakorlás történetét Magyarországon, a vármegyék kialakulásától napjainkig, kitekintést ad az önkormányzatiság nemzetközi gyakorlataira, ismerteti a jelenleg hatályban lévő 2011. évi CLXXX. Magyarország helyi önkormányzatairól szóló törvényt, és összefoglalja a magyarországi települési önkormányzatok feladatellátásának jogi kereteit. Nemcsak az önkormányzati téma iránt érdeklődő olvasó, választópolgár számára tartalmaz hasznos, elméleti, gyakorlati és alkalmazható információkat, de széles körben praktikus olvasmány lehet. A könyvet ajánlom minden középiskola és középiskolai pedagógus számára is, hisz a könyvben szereplő információk hasznos segédletet nyújthatnak a tanulók állampolgári ismereteinek szélesítéséhez, osztályfőnöki órákra történő felkészüléshez.

KALMÁR ERIKA ANNA¹

¹ PhD hallgató, Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron, kalmar.e@kabelnet.hu

Kissné Zsámboki Réka: *Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában.* Edenscript Kiadó, Pécs 2015. ISBN 978-963-89172-7-0

A '80-as évek második felétől Magyarországon kibontakozó óvodai alternatív pedagógiai irányzatok közül a Célestin Freinet, francia reformpedagógus nevéhez köthető mozgalom hazai indulásához és elterjedésének kezdeteihez visz el bennünket Kissné Zsámboki Réka *Egy Freinet-szellemű óvodai innováció az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmában* című tanulmánykötetével, mely a pécsi Edenscript kiadó gondozásában jelent meg 2015-ben. A magyarországi óvodapedagógia talán legizgalmasabb, leginnovatívabb korszakába kapunk betekintést e könyv által, hiszen ekkor indulhattak meg az oktatásügyben mindazon demokratikus átalakítási folyamatok, melyek a magyar óvodák sokszínűségét eredményezték. 1989-ben a Soproni Óvóképző Intézetben alakult meg az a kutatócsoport, amely a Freinet nevéhez kötődő természet- és életközeli reformpedagógia óvodai adaptációját hivatott megteremteni. E kutatócsoportot a szerző édesanyja, Zsámboki Károlyné dr., valamint Eperjesy Barnabásné, az intézet két oktatója irányította. Pedagógiai innovációjuk az 1989 szeptemberétől az intézmény gyakorló óvodájában megvalósult

Freinet-szellemű alternatív óvodai programban öltött testet. Ezt követően az ország számos óvodájában egyre több óvodapedagógus vállalkozott ennek adaptálására, és ezáltal az óvodai nevelés megújítására.

Kissné Zsámboki Réka pedagógussá válásának kezdetei tulajdonképpen erre a korszakra tehetők. A rokonsági kapcsolat révén a teljes mértékű szakavatottság megkérdőjelezhetetlen, olyannyira, hogy 2014-ben a kötet írója PhD-fokozatot szerzett az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskolájában *A Freinet-pedagógia kibontakozása a magyar óvodákban az 1985–1996-os időszakban – különös tekintettel a soproni Freinet-kutatócsoport tevékenységére* című doktori disszertációjával.

A szerző jelen kötete hiánypótló a magyar óvodapedagógia szakirodalmában, hiszen mindez idáig nem született e témakörben ilyen átfogó, a részleteket is oly nagy precizitással bemutató könyv a Freinet-pedagógia óvodai adaptációjáról.

A könyv tulajdonképpen két részre osztható. A mű elején Célestin Freinet életpályájával ismerkedhet az olvasó. A francia néptanító életútjának bemutatása mellett a Freinet-mozgalom kibontakozásáról, a Vence-i Modern Iskola megalapításáról, a második világháború kitörése utáni írói termékenységről, valamint a Freinet-pedagógia széleskörű elterjedéséről és az életmű beteljesedéséről olvashatunk. Mindeközben részletes bemutatását kapjuk azoknak a technikáknak, melyekről Freinet a *Francia Modern Iskola* című könyvében ír. A Freinet-pedagógia alapelvei a természet- és életközelség, a szabad önkifejezés és a tartalmas közösségi élet, mindezek pedig a fent említett technikákon keresztül valósulhatnak meg. Freinet e könyvében ezen technikák közül 29-et sorol fel, melyeket öt nagy csoportba sorol be.

A kötet második, nagyobb része több fejezetre tagolódik. A soron következő *A Freinet-pedagógia magyarországi kibontakozása az 1980-as évek utolsó harmadában* címet viseli, melyből megtudhatjuk, hogy a Freinet-mozgalom önszerveződése – hasonlóan a többi alternatív kezdeményezésekhez – ugyancsak lokális kezdeményezésekből induló igény és lehetséges alternatíva volt. A több évtizedes hagyományra visszatekintő nemzetközi Freinet-mozgalmakkal való intenzív kapcsolat, külföldi tanulmányutak, konferenciák,

szemináriumok, szakmai megbeszélések, a pedagógusok nyitottsága a reformok és az innováció iránt, az ő lelkesedésük, valamint a Freinet-pedagógiában rejlő szabadság és önkéntesség motívumai jelölték ki az utat a hazai kibontakozáshoz, mely folyamatban az 1990-es évektől kezdődően egyre nagyobb létszámban voltak jelen óvodapedagógusok is.

A kötet harmadik fejezete foglalkozik a soproni Freinet-kutatócsoport keletkezéstörténetével; megtudhatjuk többek között, miként fedezték fel a rokonságot a soproni oktatók, a kutatócsoport irányítói saját szakmai nézeteik, meggyőződésük és a Freinet-pedagógia között. A Freinet-pedagógia óvodai adaptációjának soproni gyökerei mindvégig meghatározóak maradtak, és az egyedi kísérlet országos hírnévvé emelkedésében az itt tevékenykedő pedagógusok nélkülözhetetlen szerepet játszottak. Az innováció híre nem csupán a magyarországi, hanem a határon túli óvodapedagógusok körében is gyorsan terjedt. Minderről egy külön alfejezetben olvashatunk. Az innováció terjedésében az oktatáspolitikai támogató szerepe nélkülözhetetlen volt, több alkalommal jelentős anyagi támogatásban részesült a soproni kezdeményezés.

A soproni Freinet-kutatócsoport innovációja és hatása a Freinet-pedagógia óvodai adaptációira című negyedik feje-

zetben a szerző először az innováció általános és pedagógiai érvényű meghatározását hozza, a kifejezés jelentése mellett az innováció fogalmának különböző definícióit írja le, egy részletes elméleti háttérrel ismerhetünk meg. Az elméleti összefoglaló után megállapítást nyer, hogy a soproni Freinet-kutatócsoport tevékenysége általános és pedagógiai szempontból is innovációnak tekinthető, melynek folyamatjellegű megközelítéséről és innovatív jellegéről is szól a szerző. Ennél a résznél sem lehet hiányérzetünk a szakirodalom tekintetében, ugyancsak a teljességre törekvés igényét érzékelhetjük itt is. A könyv írója vizsgálta az innováció relatív előnyét is, amely tulajdonképpen annak egyik sikertényezőjeként fogható fel. A relatív előny a megvalósítás jellegében, az óvodai tevékenységformákról alkotott szemléletmódban, a természeti és társadalmi környezet szerepére vonatkozóan, valamint a megváltozott pedagógus- és gyermekszerep tekintetében vált kimutathatóvá.

A soproni Freinet-kutatócsoport tagjairól kapunk információkat a *Miért épp Freinet?* című alfejezetben. Mindenképpen érdekes, ahogy a két irányító, Eperjesy Barnabásné és Zsámboki Károlyné dr. – tulajdonképpen a véletlennek köszönhetően – a Freinet-pedagógiára rátalált. Visszaemlékezéseikből arra következtethetünk, hogy a francia reformpedagógiai koncepció tanulmányozása során annak szellemi-

ségében és pedagógiai alapelveiben, technikáiban szinte „magukra ismertek”.

Az innováció terjedési sajátosságairól, azaz a diffúzióról készült kutatásai bemutatására használja fel a következő fejezetet a szerző. Több szempontból is vizsgálja a diffúziót, miután megismerhetjük a diffúziókutatások főbb irányait és eredményeit. Hosszan fejti ki mindazon diffúziós tényezőket, melyek e folyamatot jellemző változókként definiálhatók, így ír az időbeliségről, a kommunikációs csatornák szerepéről, a döntési és végrehajtási folyamatokról is.

Kissné Zsámboki Réka a hazai óvodapedagógia-történet egyik legizgalmasabb korszakához nyúlt vissza, és egy olyan innováció kibontakozását írta meg tudományos színvonalon jelen kötetében, amely egyik meghatározó jelensége volt az 1990-es évek alternatív pedagógiai mozgalmának. Hasznos olvasmánya lehet ez az óvodapedagógus hallgatóknak, a neveléstudomány területén kutatóknak, a gyakorló pedagógusoknak, de minden bizonnyal érdekes lehet mindazok számára is, akik részesei lehettek ennek az innovációnak. A kötet jelentőségét tovább növeli, hogy kutatás-módszertanilag is nagyon értékes tapasztalatszerzésre ad lehetőséget mindazoknak, akik a pedagógiai innováció folyamatával leírható jelenségek feltárására vállalkoznak. A szerző nagyon szemléletesen mutatja be, miként lehet használni az egyes jelenségek feltárásánál a kvantitatív

kutatásmódszertani eljárásokhoz képest kevésbé hangsúlyos kvalitatív kutatási módszereket. Jól hasznosítható könyv lesz

ez a pedagógusképzésben, a továbbképzésben, valamint a kutató pedagógusok munkáiban.

PÁSZTOR ENIKŐ¹

¹ PhD hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola

Borítóterv:

Katyi Gábor

Nyomda ISSN: HU-ISSN 1589-519-x

Online ISSN: HU-ISSN 2064-4027



Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar