

Holik Ildikó Katalin - Sanda István Dániel (szerk.)

**A szakképzés-fejlesztés és szakmai
pedagógusképzés összefüggései**

**XI. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-
pedagógiai Konferencia**

Tanulmánykötet

A konferencia szervezője:

ÓBUDAI EGYETEM
KANDÓ KÁLMÁN VILLAMOSMÉRNÖKI KAR
ELEKTROFIZIKA INTÉZET
TREFORT ÁGOSTON MÉRNÖKPEDAGÓGIAI KÖZPONT

www.tmpk.uni-obuda.hu



A konferencia honlapja:

<http://trefort.tmpk.uni-obuda.hu/>

A konferencia megrendezését támogatta:



Magyar Tudományos Akadémia



International Society
for Engineering
Pedagogy



A konferencia védnöke:

Prof. Dr. Kovács Levente, Óbudai Egyetem, rektor

A konferencia elnöke:

Prof. Dr. Molnár György, OE-KVK, dékán

Tudományos vezető:

Dr. habil. Wühl Tibor dékánhelyettes

A konferencia tiszteletbeli, tudományos és programbizottsága

Dr. habil. Pead. Dr. Juhász György – rektor, Selye János Egyetem

Dr. habil. Major Enikő – rektorhelyettes, Partiumi Keresztény
Egyetem

Dr. habil. Rácz Ervin – rektorhelyettes, Óbudai Egyetem

Prof. Dr. Kozma Tamás DSc - professzor emeritus (DE), a HERA
elnöke

Prof. Dr. Lükő István - egyetemi magántanár, Soproni Egyetem,
Benedek Elek Pedagógiai Kar, PTE

Prof. Dr. Trencsényi László - címzetes egyetemi tanár, ELTE PPK

Prof. Dr. Takács Márta – dékánhelyettes, Újvidéki Egyetem,
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar

Dr. habil. Szűts Zoltán - dékán, egyetemi docens, Eszterházy
Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar

Kövecsesné Dr. Gósi Viktória – egyetemi docens, Széchenyi
Egyetem, Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán és
Társadalomtudományi Kar

Dr. habil. Bacsa Bán Anetta – főigazgató, Dunaújvárosi Egyetem,
Tanárképző Tanszék

Dr. Patyi Gábor – főigazgató, Soproni Egyetem, Benedek Elek
Pedagógiai Kar

Dr. habil. Buda András – egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem

Prof. Dr. Benedek András – professzor emeritus, Budapesti
Műszaki Egyetem – GTK, Műszaki Pedagógia Tanszék

A konferencia Szervezőbizottsága

Dr. habil. Vass Vilmos – egyetemi docens, a
Szervezőbizottság Elnöke

Dr. Makó Ferenc – adjunktus, mb. tanszékvezető

Dr. habil. Holik Ildikó Katalin – egyetemi docens

Dr. habil. Sanda István Dániel – egyetemi docens

Dr. Tomory Ibolya – adjunktus

Nagy Katalin – tanársegéd

Viola Attila – mestertanár

Siegl Noémi Tünde – a Szervezőbizottság titkára

Időpont

2023. november 9-10.

A konferencia hivatalos nyelve magyar és angol

A tanulmánykötet tanulmányait lektorálták

Dr. habil. Bacsa-Bán Anetta, Dr. Bodnár Éva, Dr. Csillei Béla, Ladnai Attiláné Dr., Dr. Mészáros Attila, Dr. Nagy Tamás, Dr. Nemes-Németh Nóra, Dr. habil. Sanda István Dániel, Dr. Sass Judit, Sík Dávid, Dr. Tomory Ibolya, Dr. habil. Vass Vilmos

A konferenciakötetben közölt tanulmányok a szerzők véleményét tükrözik, a bennük szereplő adatok és interjúk valóságtartalmáért a szerzők felelnek.

Óbudai Egyetem, Budapest, 2024

ISBN 978-963-449-351-8

Tartalomjegyzék

Plenáris előadás	6
Lükő István: Tradíció-innováció-fenntarthatóság - a szakmai pedagógusképzés aspektusai	7
1. Oktatási kutatások, módszertani innovációk	33
Varsányiné Szeredi Viktória – Trenka Zoltán János – Pogátsnik Mónika: A digitális logisztika, a fenntarthatóság és a klímaváltozás fogalmának, hatásainak megjelenése a szakképzésben, a közlekedés- és szállítmányozás ágazatban	34
Mészáros Attila: Atipikus oktatói szerepek és azok fejlesztése a szakképzésben	49
Holik Ildikó – Kersánszki Tamás – Sanda István Dániel – Viola Attila: Innovatív iskolák sajátosságai egy nemzetközi kutatás eredményeinek tükrében	60
2. Tantárgy-pedagógiai kérdéskörök, módszertani megoldások	73
Nagy Tamás: Gépészeti ágazat Képzési és Kimeneti Követelményeinek vizsgálata szövegbányászati eszközökkel	74
Nemcsics Ákos: Egy hallgatói ökotábor-sorozat tapasztalatai	91
3. Neveléstörténeti kutatások	100
Sanda István Dániel: Dél-Alföldi példák a céhes szakképzés történetéből	101
Berta-Szénási Panna: A magyarországi általános iskolai szakkörök szakképzésre gyakorolt hatása 1960-1970 között	113
Nemes-Németh Nóra: A pedagógusok szakmai fejlődése az iskola mint szervezet fókuszában	125
Rosta Gabriella: Napóleon egyetemfejlődési modellje.....	134
Ladnai Attiláné: A lélek védelméért, a fejlődés reményében - avagy a pszichopedagógia célkitűzéseinek minél szélesebb körben történő megvalósítási lehetőségei, sajátos megközelítésben	141
4. Tantárgy-pedagógiai kérdéskörök, módszertani megoldások	160
Vályogos Krisztina: Az észak-alföldi régió végzős szakképző iskolás tanulóinak szocioökonómi háttére- tanulói kérdőíves kutatásunk eredményei tükrében.	161
Szűcs-Kanda Emőke: A munkahelyi pszichoterror megjelenése.....	172
Bényei Judit – Erhardt Miklós – Illés Anikó – Szerencsés Rita: Kutatásalapú tantervfejlesztés az európai művészeti felsőoktatás gyakorlatában.....	184
5. Effective Education	205
Vass Vilmos: A tudásgazdaság felsőoktatási kihívásai a 21. században	206
Kerekes Valéria – Böddi Zsófia – Lívia Fenyvesiová – Eleonóra Mendelová: A magyar és szlovák óvodai rendszer és óvodapedagógus-képzés hasonlóságai és eltérései	215
Kolacsek Sándor: Megváltozott világban, megváltozott oktatás, avagy oktatás digitális technológiák segítségével	228
6. Felsőoktatás-pedagógiai kutatások	239
Benke Magdolna – Haba Anikó – Dorogi Alexandra – Tomasz Rachwał: Informális tanulás a szakképzésben, eltérő szakmák vizsgálata alapján	240

PLENÁRIS ELŐADÁS

TRADÍCIÓ-INNOVÁCIÓ-FENNTARTHATÓSÁG - A SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS ASPEKTUSAI

Lükő István, solyombanya@gmail.com

Soproni Egyetem BPK, Pécsi Tudományegyetem KPVK

1. Bevezetés

1.1. A téma felvetése

A technikai-technológiai fejlődés és gazdasági-társadalmi következményei erősen kihatnak a mindenkori felsőoktatás és a szakképzés fejlődésére. Napjaink rapid átalakulásai kikövetelték a Szakképzés 4.0 stratégia kidolgozását és a modellváltó egyetemek átalakulását. Ebben a folyamatban mérlegelni kellett a több évtizedes, évszázados hagyományok maradandó elemeinek beépítését az innovációs folyamatokba. Új kihívások jelentek meg, mint pl. a digitalizálás, az automatizálás-robotizálás és a fenntarthatóság. Ezek szorosan összekapcsolódnak a hétköznapi életben és a tudományban is.

1.2. A plenáris előadás célja

A szakmai pedagógusképzésre fókuszálva kívánjuk bemutatni a felvetett gondolatok mentén a tradíció és az innováció harmonikus kapcsolatát, a szakképzés és a felsőoktatás rendszerébe ágyazottan. Érzékeltetjük, hogy kétféle innovációt kell szem előtt tartanunk. Az egyik, ami a technika-gazdasági életben gyökerezik, a másik, a pedagógiában, az ismeret-átadás, a készségfejlesztés világában. Kiemeljük a fenntarthatóságot, annak dimenzióit az általános fogalmon túl az egyetemek, a szakmai pedagógusképző helyek szerepét, az egészintézményes megközelítés innovatív modelljének kiterjesztési lehetőségét. A tapasztalati tanulás, a mérés tanrendbe iktatásától (Selmecebánya) húzódó történeti szemlélet a tradíció tiszteletének kell vezérelnie az innováció új modelljeit, amelyek közül bemutatunk néhányat.

2. Történeti szálak

2.1. Selmecebánya

A bányászat erőteljes növekedése megkívánta, hogy a munkálatok irányítására kvalifikált szakembereket képezzenek. Ezért 1735-ben III. Károly megalapította Selmecebányán a Bányatisztképző Intézetet, másképpen a Bergbauschule-t. A kitermelt érceket kohókban, illetve

hutákban olvasztották meg, amelyek működtetéséhez szintén kvalifikált kohász szakemberek kellettek. Mivel mind a bányaműveléshez, mind a kohók működtetéséhez egyre több fára volt szükség, törvényszerűvé vált, hogy az erdőműveléshez, a fakitermeléshez is kellettek szakemberek. Ezért Selmecebányán 1808-ban elkezdődött az erdészeti (erdőmérnök) képzés. A Bányatisztképző Intézetet Mária Terézia 1765-ben akadémiai rangra (főiskola) emelte.

A Magyar Királyi Bányászati és Erdészeti Főiskola világhírnevét a természettudományos tantárgyak, elsősorban a kémia oktatásának laboratóriumi, kísérletező módszertana alapozta meg több professzor évtizedeken át tartó munkája révén, s ezt az oktatási modellt a francia Ecole Technique iskola segítette elterjeszteni leginkább.

A diákélet és hagyományai a szakestélyekben csúcsosodott ki, amit a mai napig őriznek Sopronban és a kohászati, geodéta, gépész karok helyszínein, vagyis Dunaújvárosban, Miskolcon és Székesfehérvárott.

A trianoni békeszerződés következtében Selmecebányát el kellett hagyni a főiskolának és így Sopronban leltek új hazára, városra a tanárok és a diákok Thurner Mihály polgármester révén.

A békés tanítást és a tradíció ápolását megzavarta az a helyzet, ami a határkiigazítás jegyében Sopront és a környező településeket el akarták csatolni. Osztrák fegyveres csapatok jöttek Sopron határáig és el akarták foglalni a Vízműveket. A város és az egyetem együtt alakította ki a védekezés harcoló egységeit, tehát a főiskolások is fegyvert fogtak. Az első csatára Ágfalva mellett került sor, ahol három, majd később még egy főiskolások is az életét adta. Sikerült a túlerőben lévő idegeneket kiűzni és a kialakult helyzetben a nemzetközi bizottság népszavazást rendelt el Sopronban és 7 környező településen. A végeredmény az lett, hogy többségbe kerültek azok szavazatai, akik Sopront Magyarországhoz tartozónak választották 1920. december 14-én, ez alapján kapta Sopron a Civitas Fidelissima címet. Ezen a napon ünnepli az ország a Hűség Napját.

2.2. Trefort és Kandó „hagyatéka”

Az Óbudai Egyetemhez, a Kandó Kálmán Villamosmérnöki Karhoz mind a két neves tudós és szakember tevékenysége kötődik. Közös bennük, hogy mindketten elkötelezett, szakmai alázattal bíró nagy tekintélyű emberek voltak, akiknek a „hagyatékát” megőrizni és ébren tartani nagy küldetés. Másik közös vonás, hogy mindkettőjük családjá kötődik a Felvidékhez.

Egerfarmosi Kandó Kálmán 1869-ben született Budapesten, édesanyja a rozsnyói származású Gulácsy Irma, édesapja Kandó Géza volt. Az elemi iskolai tanulmányokról nincs sok fennmaradt dokumentum. Az evangélikus gimnáziumban a Sütő utcába járt néhány évig, ahol két nyelvből is

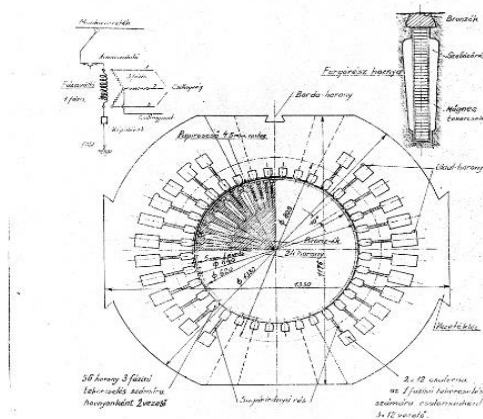
nehézségei voltak. A 78 fős osztályban nem jutott idő és lehetőség a tanulókkal való foglalkozásokra, ezért is határozta el az egyház, hogy megépíti a Fasori Gimnáziumot. Kandót édesanyja átíratta a Magyar Királyi Középtanodai Tanárképző Gyakorló Főgimnáziumába. Mivel a Tanárképző Intézet közvetlenül a miniszterhez tartozott, az engedélyt Trefort Ágoston Vallás és Közoktatási Miniszter engedélyezte Stoczek József Igazgató rektor részére. Még gimnáziumi tanuló korában találkozott Bláthy Ottóval, Déri Miksával és Zipernowsky Károllyal és tanulmányozhatta egy kiállításon a háromfázisú zárt vasmagú transzformátort és energiaellátó rendszert. Ez a meghatározó élmény motiválta arra, hogy 1888 és 1892 között a Királyi József Műegyetem hallgatója volt és kitüntetéses diplomával végzett, mint gépészmérnök valamennyi szigorlatát jelesre teljesítve.

Gépészmérnök, de elektrotechnikus is, hiszen tervezett villamos motorokat, transzformátorokat, kapcsoló-, szabályozó berendezéseket és erőműveket. A háromfázisú rendszer, a háromfázisú motorok alkalmazásának híve és fejlesztője volt. Erőműveket tervezett Olaszországban, Magyarországon Bánhidára és a Sajóra. Utóbbi három egyenként 1000 kW-os generátorral készült volna el, de ez nem valósult meg. A Bánhidán megépült közcélú erőmű a villamos vontatás táplálását is szolgálta.

Fő „műve”, alkotása a villamos mozdonyokról, azok komplett gépészeti és villamos tervezéséről szólt és a gyártásuk, üzembe helyezésük komplex tevékenységére. A fázis- és pólusváltós mozdony több sorozatban készült hazai, olasz, francia, német és osztrák megrendelésekre a Ganz gyárban, ahol tervezőmérnökként, irodavezetőként, műszaki igazgatói és vezérigazgatói beosztásokban dolgozott. Az alábbi illusztráció töredéke a munkásságának, amelyet sokoldalúan Fojtán István mutatta be könyvében. (Fojtán, 2019.)



1.a ábra A V40-es sorozatú mozdony



1.b ábra Kétpólusú fázisváltó

Magyarországon 69, USA-ban 4, Angliában 6, Ausztriában 5, Franciaországban 11, Japánban 1, Németországban 27, Svájcban 16 szabadalma volt. A magyar nyelven kívül németül, angolul, franciául és olaszul írt, olvasott és beszélt.

Témánk szempontjából fontos megemlíteni, hogy szívügyének tekintette az iparos tanoncképzést. Előtérbe helyezte az érettségizett szakmunkástanulók felvételét és kiválasztásuknál először alkalmaztak pszichotestet.

Az 1932-ben bekövetkezett halála nagy veszteség volt nemcsak a Ganz gyárnak, hanem a hazának, a tudós, műszaki értelmiségnek is. A mozdonyok gyártását tovább vitte Bláthy Ottó.

Trefort Ágoston Homonnán született, középiskolai tanulmányait Eperjes, Sátoraljaújhely gimnáziumában végezte, majd az Egeri Líceumba iratkozott be. Budapesten tett sikeres ügyvédi vizsgát. Kiváló közgazdasági témájú tanulmányokat írt és ezzel **24 éves korában a Tudományos Akadémia levelező tagja lett.**

Volt időszak, amikor két minisztériumot is vezetett: Vallás és Közoktatási Minisztérium, Földművelés,- Ipar- és Kereskedelemügyi Minisztérium. Előbbit 1872-től haláláig vezette. Számos **reformrendeletet**, intézkedést hozott a köz és a felsőoktatás terén. Többek között a Műegyetem, a Kolozsvári Egyetem létrehozása, az orvosképzés és a tanárképzés széles alapú kialakítása kötődik a nevéhez. Az **iparos tanoncoktatást** az 1884-ben kiadott XVII. Törvénycikkkel szabályozta, létrehozta a **Budapesti Állami Középipartanodát**, kialakította a Gyakorló Gimnáziumok rendszerét.

3. Technika-technológia és fejlődésének jellemzői

3.1. Fogalmak, kapcsolatok és jellemzőik

Egyáltalán mit értünk technikán és a köznapi életben vele szinonimaként használt **technológián**? **Technikán** értjük azon **eszközöknek, módszereknek, képességeknek** a rendszerét, amelyekkel az ember a természet törvényeit alkalmazni tudja.

A **technológia** viszont **gyártási eljárások összessége, módszerek, és eljárások láncolata**, amelynek során valamilyen nyersanyagból ipari készítményt, terméket állítanak elő, és hulladék is keletkezik. Az anyag átalakításához energiára és információra is szükség van még az ember közvetlen vagy közvetett szellemi és/vagy fizikai munkája mellett.

Aligha kell bizonyítani, hogy a technológia, a technika és az informatika szerves, szoros kapcsolatban vannak egymással. Ha rövid „képlettel akarnánk ugyanis leírni **a technológia lényegét**, akkor azt a következőképpen tehetnénk:

Technológia = Nyersanyag + Energia + Technika (Eszköz) + Tudás + **Információ**

A nyersanyag feldolgozásához tehát az energián, az eszközökön (gépek, műszerek, berendezések stb.) kívül információra is szüksége van az embernek, hogy a **műveletek láncolata** optimális végterméket, minimális hulladékot eredményezzen.

Aligha kell azt is bizonyítani, hogy a környezeti problémák miatt u.n. **környezetkímélő technológiák** terjedtek el, hogy a számítógéppel segített gyártás számtalan „váfaja” korszakán túlhaladva az **intelligens** technikák és technológiák képezik az egyik meghatározó pillért a negyedik ipari forradalom korszakában.

A technikai fejlődés és hatótényezői

Általában igaz az, hogy ha valamelyest követni akarjuk a technikai fejlődésnek a menetét, akkor célszerű valamilyen **modellben** gondolkodni. Különösen, ha a fejlődésnek az utóbbi két évszázadban bekövetkező **trendjét** akarjuk megragadni. Az emberi tevékenység alkotóelemeit /fizikai, szellemi/ a működtetést /eszköz, technika/ és a termelés hatékonyságát össze kell vetni

Árnyaltabb képet kapunk, ha az utóbbi néhány évtizedben történt változásokat a technikai fejlődés **fő vonulataiban** elemezzük. Nézetem szerint ez a fejlődés három területen mérhető le, amelyek a következők:

1. A **villamos energia** – benne a magenergia – tömegmértékű felhasználása, ill. elterjedése gyökeresen átalakította az ipart, a mezőgazdaságot, a közlekedést, a háztartást, nem utolsósorban az ember közvetlen lakóhelyi környezetét, életmódját. Ebben meghatározó szerepe van a transzformátornak, amelyet 1885-ben Bláthy Ottó, Zipernowszky Károly és Déry Miksa fedeztek fel.

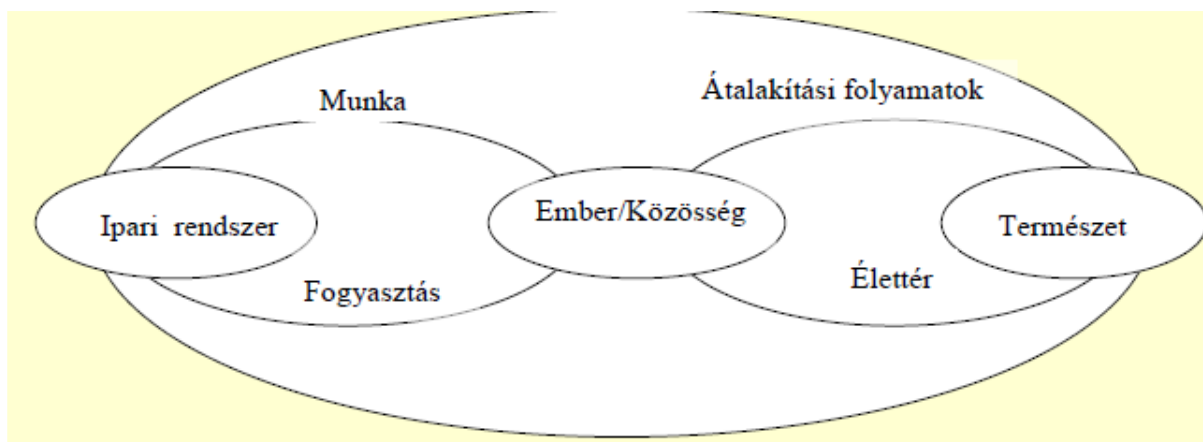
2. Az **irányítástechnika**. Ma már elválaszthatatlan az embertől az irányítástechnika vagy másképpen az automatika. A modern irányítástechnika nem a célban, hanem a felhasználható eszközök rugalmasságában különbözik a korábbi konstrukcióktól, illetve mechanizmusoktól. Gépesítéstől a robotizációig, vagyis korunkig terjed az átfogóan is kezelhető automatizáció, elektronizáció, digitalizáció korszaka.

3. **Az informatika.** Ez a harmadik fő technikai vonulat, amelynek a fejlődése egyidős az emberi élettel. Az eszközök fokozatos fejlődése tette lehetővé a civilizáció kialakulását, fejlődését. Az elmúlt évszázadokhoz képest a mai kor informatikája elsősorban az eszközök gyorsaságában és rugalmasságában különbözik. (Lükő, 2005.) Ma már nem csak a gép – ember reláció, ember-ember, hanem a gép-gép reláció is megjelenik és terjed nem csak a csúcstechnika és az azt megtestesítő autógyártás terén, hanem máshol is.

Az energia alapú technológiáktól az információ technológiáig három szakaszra osztja a fejlődést Pálmay Zoltán. 1, Anyagtechnológia 2, Strukturáló technológia 3, Információ technológia. (Pálmay, 1999.)

3.2. A technikai fejlődés következményei

Joseph Huber teóriájára lehet elsősorban hagyatkozni. A körfolyamat modelljében a három nagy rendszer a következő: Ipari rendszer (technoszféra), az ember-társadalom relációja (szocioszféra), valamint a természet (bioszféra). Huber nézete szerint ezek között bomlott meg az egyensúly az ipari rendszer túlsúlya miatt. Vagyis zavarok keletkeztek a körfolyamatokban, amit az **ökológiai modernizáció** révén az ipari rendszer hibáit ki kell javítani. (Huber, 1989.)



Forrás: saját szerkesztés

2.ábra Az egyensúly felbomlása Huber szerint

Kíséreljük meg a technikai fejlődés **következményeit**, kihatásait összegyűjteni. Ebből a leegyszerűsített megközelítésből kiindulva az alábbiakat tartom fontosnak kiemelni:

Globális, környezeti következmények

- Felbomlik az egyensúly az ember és a természet viszonyában. (Id. Huber elméletét) Ennek egyik megtestesítője az ökológiai lábnyom.

- Sajátos életérzés alakul ki az emberiségben. Konrad Lorenz a civilizált emberiség nyolc halálos bűnéről beszél, illetve ír. (Lorenz, 1985.)

A termelésre való hatás pl. a szalagrendszerű és az egyedi gyártás rugalmas együttése, a csúcstechnika (automatizált, robotizált rendszerek)

A fogyasztásra is kihat, amit a különböző lábnyomatokkal (ökológiai, víz, szén, digitális stb.) tudunk érzékeltetni az egyén, a közösség, a társadalom (ország) szintjén.

Kihat a munkamegosztásra a foglalkoztatás szerkezetére, fajtáira (home work, távmunka, csökkentett munkaidő stb.)

Változnak a kvalifikációk, a foglalkozások is. Egyesek megszűnnek, új szakmák, foglalkozások keletkeznek.

És természetesen az **oktatásra is** kihatással van. A tanulás időbeli és térbeli változásait az e-learning, az IKT eszközök, a mobil készülékek és a virtuális tanulási formák gazdagítják és felváltják a tradicionális formákat.

4. A technikai fejlődés és a szakképzés, a szakmai pedagógusképzés

4.1. Technikai fejlődés és a tananyagtartalom

A didaktika két fontos alapkérdése a **mit?** tanítsunk és **hogyan?** tanítsunk kérdése a tradicionális felfogást tükrözi, ugyanakkor a tanítás-tanulás mai, korszerű felfogásában sem kerülhető meg a tananyag tartalma, és annak tantárgyakba, vagy modulokba való elrendezése. Az is triviális, hogy a mindenkori szakképzési és felsőoktatási tananyagtartalom, vagy **tantárgyrendszer hűen követi** az adott kor technikai fejlettségét, színvonalát. Ebből kiindulva érdemes néhány konkrét példán szemléltetni ezt az alábbi óratervi táblázatokban, amelyeket különböző történelmi korszakban használtak.

1 táblázat a) Fémipari szakiskola óraterve 1908-ból
 b) Villanszerelő szakma óraterve 1980-ból kéthetes tanítási ciklus szerint

A. Általános tárgyak	I.	II.	III.	IV.
Magyar nyelv	2	2	2	2
Számтан, mértan	2	2	1	–
Természettan – vegytan	2	–	–	–
Mértani és ábrázoló mértani rajz	6	2	–	–
Szabadkézi rajz	4	4	4	4
Mintázás	2	2	–	–
Szépírás	1	–	–	–
Egészségtan	–	–	–	1
B. Szaktárgyak				
Könyvvitel és költségvetéstan	–	–	–	2
Fémipari technológia	–	1	1	–
Leíró géptan	–	2	2	2
Gépipari rajz	–	4	4	–
Műhelygyakorlatok	29	27	35	43
Összesen:	48	51	54	54

Tantárgyak	2 heti óraszám		
	I. 18	II. 18	III. 16,5
Magyar nyelv és irodalom	2	4	4
Történelmi, társadalmi ismeretek	1	3	4
Matematika	5	4	4
Fizika	4	3	–
Testnevelés	3	3	2
Osztályfőnöki óra	2	1	2
Közismereti tárgyak	17	18	16
Munka- és környezetvédelem	2	–	–
Szakrajz	4	2	2
Anyag- és gyártásismeret	4	2	1
Szakmai ismeret X	3	7	7
Elektrotechnika X	5	2	–
Ipari elektronika	–	–	2
Üzemgazdaságtan	–	–	2
Műszerek és mérések	–	3	4
Szakmai tantárgyak	18	16	18
Elmélet összesen	35	34	34
Szakmai gyakorlat	35	35	40
Év végi gyakorlat	70	70	–

Érdeemes kitekinteni más országok szakképzési tanterveire is. Az olaszországi technikum tantervek és óratervei (tantárgyi hálója) egy múlt századi 5 éves képzési modelljét láthatjuk a 2. táblázatban.

Számos hasznos, pozitív részletére figyelhetünk fel ebben a tantervben. Már 1964-ben létezett egy ötosztályos technikus képzés, amelyben a Fizika, Kémia és Földrajz mellett helyet kapott a Természettudományok is. Egy műszaki jellegű iskolában tanrendbe kerül a nevelés és a gazdálkodás elemei c. tantárgy is. Az elmélet és a gyakorlat szerves kapcsolatát is felfedezhetjük pl. a Vízgépek és laboratórium, a Fizika és gyakorlat, valamint a Kémia és gyakorlat című tantárgyaknál. Sajátos integrációs szemléletet tükröz a többnyire elméletinek tekinthető Mechanika és az ott tanultak közvetlen alkalmazása az általános géptanban.

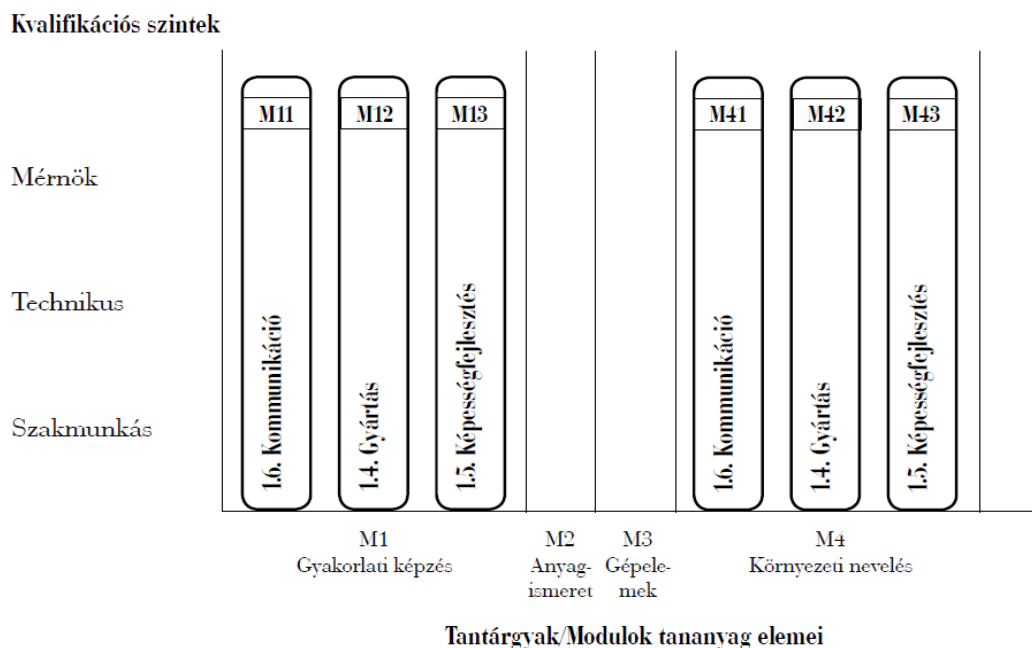
2. táblázat Olaszországi gépipari technikum óraterve 1964-ből

Vallástan	1	1	1	1	1
Olasz nyelv és irodalom	5	5	3	3	3
Történelem	2	2	2	2	2
Földrajz	3	–	–	–	–
Matematika	5	4	3	3	–
Fizika és gyakorlat	5	5	–	–	–
Természettudományok	–	3	–	–	–
Kémia és gyakorlat	–	5	3	–	–
Rajz	6	4	–	–	–
Idegen nyelv	3	3	–	–	–
Idegen nyelvi technikai kieg.	–	–	2	–	–
A nevelés és gazdálkodás elemei	–	–	–	–	2
Szakrajz és gépszerkezettan	–	–	4	4	6
Mechanika és általános géptan	–	–	4	3	2
Vízgépek és laboratórium	–	–	–	3	6
Elektrotechnika	–	–	–	4	–
Mechanikai technológia	–	–	5	5	8
Elmélet összesen	30	32	27	28	30
Szakmai gyakorlat	4	4	9	8	6
Testnevelés	2	2	2	2	2
Összesen:	36	38	38	38	38

4.2. Néhány innovációs modell a szakképzés közelmúltjából

A vertikális modularizáció elméleti alapjait egy DAAD ösztöndíjas kutatószemináriumon ismertettem a Hamburgi Egyetemen. (Lükő, 2006.) A 2. ábra szemlélteti ennek az alapelvét, amelynek lényege, hogy a tanítás-tanulás tartalmi moduljainak/tantárgyainak elemei a különböző kvalifikációs szintekhez kapcsolódnak és átfogják a szakképzés esetén a szakmunkás szinttől a PhD fokozatokig.

FAIPARI SZAKTERÜLET

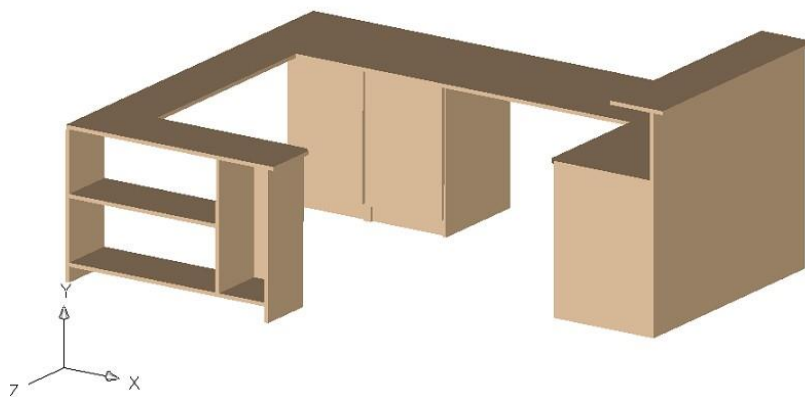


Forrás: saját szerkesztés

2. ábra a Vertikális modularizáció alapelve a faiparra vonatkoztatva

Ennek elvére épülő **szakképzés-pedagógiai kísérlet** a kooperatív tanulás és szakmai szerepekre való felkészítés úttörő, innovatív projektje egy hazai és németországi modellje nemzetközi kooperációban valósult meg, 2004-2005-ben (ILO, UNI HAMBURG, NYME FMK TANÁRKÉPZŐ INTÉZET- INWENT)

A soproni helyszínű kísérletben az egyetem faipari mérnök tanár szakos hallgatói, a Handler Nándor Szakképző Iskola faipari termelés-szervező technikus és asztalos szakmunkás tanulói vettek részt és egy többfunkciós irodai asztalt készítettek.



Forrás: saját ábra

3. ábra a Szakképzés-pedagógiai kísérlet terméke

A **kontaktometriás megfigyelés és videófelvételes módszer** segítségével a kísérleti eredményeket diagrammokban, eset-tanulmányokban rögzítettük és megállapítottuk, hogy - többek között - az **egyik hipotézisünk** igazolódott, mely szerint a műszaki rajz, mint a műszaki szakember közös nyelve egyformán fontos mind a három kvalifikációs szinten.

A vertikális modulrendszerű tananyagtervezés modelljét ültettük át a **felnttképzés területére az u.n Modular Training Package** modelljében. Ezt Sopronban az iraki tanárok továbbképzési kurzusán alkalmaztuk 2005-ben egy másik termék, a nyílászárók, ablakok készítésének modulrendszerű tervezésében.

További példaként említhetjük a szintén nemzetközi beágyazottságú szakmódszertani kutatást, amely a szakképzés fejlesztését szolgálta.

Az MTA-BME Műszaki Pedagógia Tanszéke Benedek András vezetésével a nyitott tananyagfejlesztés modelljét (OCD) négy évig tartó kutatási projektben valósította meg. (Benedek András, 2022) Az OCD pillérei: a mikrotartalmak és a képi (vizuális) tanulás. A tanszék személyi összetételéből, kutatási profiljából eredően markáns vonulat, szakterület volt a digitális pedagógia, az IKT alkalmazása. A számtalan kutatási beszámoló, publikáció közül itt megemlíthetjük Molnár György, Király László, Horváth Cz. János, Orosz Bettina, és Szűts Zoltán munkáit. Különösen értékesek azok a munkák, amelyeket a tanulók készítettek egy-egy automatizálási, közgazdasági téma tanításához. (Molnár, 2018; Király, 2019.)

4.3. A szakmai pedagógusképzésről röviden

A konferencia házigazdája a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, és annak jogelőd intézményi szervezetei évtizedek óta gazdái a mérnöktanár- és szakoktatóképzésnek elsősorban a gépészeti és villamosipari területen. Az itt folyó színvonalas kutató-fejlesztő és oktató munka szervesen kapcsolódik a karok szakjaihoz és tevékenységéhez, ugyanakkor beágyazódik a többi hazai felsőoktatási intézményekben (BME, DUE, SZE, SOE,) folytatott hasonló tevékenység rendszerébe. Vannak markáns **tradicionális** elemei ennek az intézményekben külön-külön folyó munkának és vannak **reformérzékeny** vonásai is. Utóbbiakat elsősorban az adott szakmai pedagógusképző helyek tanszékei, intézetei közösen fejtették (fejtik) ki egy-egy jelentősebb szakaszhatárnál. Ilyennek tekinthető az u.n. Bologna-rendszerű felsőoktatásra való áttérés, aminek a keretében jelentős kutatással alapozták meg itthon is az átállás fontosabb tartalmi, formai és szerkezeti elemeit. Ezekből a kutatásokból emelek ki a 2006-ban készült két tanulmányt a nemzetközi összehasonlító elemzések sorából. Az egyiket Tóth Béláné írta elsősorban a Association

for Teacher Education in Europa, Working Group for Technical and Vocational Teacher Training publikációira és műhelymunkáira hivatkozva. (Tóth, 2006.) A részletes és színvonalas elemzés számos ország rendszerére külön-külön is kitér, de érdemes az összegezés kategóriáit kiemelni. A *Tartalmi modellek* fajtái: Kompetencia alapú képzés, Tantárgyi alapú képzés, Személyre szabott képzés, Kétszakos képzés. *Formai modellek*: Párhuzamos képzés, Egymást követő képzés, In service képzés (a munkahely is részt vesz) *A szakmai tanárképzés szerkezete a ciklusos képzésben*: FSZ, kevésbé elméletigényes szakmák gyakorlati oktatásához, BSc, elméletigényes szakmák gyakorlati oktatása, MSc, szakmai elméleti oktatás, PhD fokozat a szakképzés-pedagógia komplex területén.

Másik szerző Lükő István, aki a tanári kompetenciák rendszerét a német nyelvterületen vizsgálta (Lükő, 2006.) *Osztrák modell* Uni Vienna, Uni Klagenfurt, Képzéstudományi Kar volt a kifejlesztője, *Német modellek* alapvetően három karakteres modellt mutat be.

- Stuttgarti modell > Referendariat> Beamter auf Probe
- Alsószász modell
- Hamburgi modell ISoP, IBP. Ennél a modellnél a szociális és az üzemi praxis beépülésével karakterizálták a fejlesztendő kompetenciákat
- IGIP Mérnökpedagógiai modell 20 ECT> Labordidaktika

Ezt a modellt Klagenfurtban dolgozták ki először, majd az IGIP külön egy fejlesztő csapat hozott létre és számos kompetenciaterületi novumot vitt be a rendszerbe.

Napjainkban részben vertikálisan építkező szakmai pedagógusképzési rendszer szerint szakmai elméleti és gyakorlati „oktatókat” képezünk a szakképzés számára. Az oktató elnevezésű státusz más besorolású jogállást takar, mint a köznevelés területén tanítóknál. A mérnökstanár, agrármérnökstanár, Közgazdászstanár, művésztanár szakok KKK-i az egységesen szabályozott osztatlan, illetve részben osztott, egymásra épülő konstrukcióban igazodnak a korszerű kompetencia fejlesztés kívánalmaihoz. A szakoktató képzés megújult, részben mert kiegészült a humán-szolgáltató szféra képzési területével és teljesen a pedagógusképzési területhez került, mint egy BSc Edu képesítés.

Többen úgy látjuk, hogy a **két féléves** szakmai tanárképzés (műszaki mérnökstanár, agrármérnökstanár, közgazdászstanár) nem jó konstrukció a pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani tantárgyak egymásra épülése szempontjából, mert nincs meg a tantárgyak „tradicionálisan” működő szekvenciája. Egy év alatt nem lehet középiskolai tanárokat képezni.

4.4. Trendek, irányzatok, kutatási témák a műszaki tudományokban és a képzésben

A kor kihívásaihoz igazodó kutatási trendek jól kitapinthatók most is, mint általában a fejlődési fokozatváltások idején. Felerősödnek a dilemmák, viták a generalista, vagy a specialista szakemberképzés ügye a műszaki tudományok terén is. Másfelől a nagyon gyorsan változó mérnöki tevékenységek, kompetenciák szükségessé teszik az inter- és multidiszciplináris megközelítéseket, amelyek a szakok elnevezésében is megjelennek. Csak felsorolás jelleggel említjük meg, hogy ma már sok helyen találkozunk az alábbi szakok elnevezésével:

- Biomérnöki, orvismérnöki,
- Környezetmérnöki,
- Ergonómia
- Mérnökpedagógia, mérnöketika, mérnökszociológia
- Digitális pedagógia (amely szinte mindenkié?)

Még markánsabban megjelennek és szinte napról-napra bővülnek a kutatási területek, amelyek a korszerű technológiákhoz és komplex szakterületekhez kapcsolódnak. Ismét csak felsorolás jelleggel mutatjuk ezeket az innovációs fejlesztési területeket:

- Nanotechnológia
- Gépkocsigyártás- hibrid hajtás- elektromos hajtás
- Alternatív, megújuló energetika > Ökoenergetika
- Hidrogén és fém nélküli akkumulátorok
- Nagysebességű vonatok
- Távközléstechnika, mobiltechnika
- IKT, digitális átállás, mesterséges intelligencia

Egy konkrét vizsgálat összegző eredményeinek ismertetésével is szeretném alátámasztani, hogy a mérnökképzés területén mi a jellemző a nemzetközi kitekintés segítségével. Vizsgálatomat 2013-ban végeztem az alábbi adatokkal és eredményekkel:

A vizsgált egyetemek száma

- Anglia 3, Ausztria 3, Törökország 1, Románia 2, Kína 2, Tajvan 2, Kanada 2, Németország. 3.

Tantervek, képzési programok áttekintése

Ennek keretében a 35 vizsgált egyetem 18 szakjának a tantervi hálóját és némelyek tantárgyi leírását vizsgáltam.

A szakok és elnevezéseik:

- Gépészmérnök, Környezeti mérnök, Konstruktív mérnök, Villamosmérnök, Informatika, Információs-technológia, Audio és Zenetechnológia, Computer és internet, Építészmérnök, Ipari környezetvédelmi és recycling mérnök, Elektronika és computer tudomány, **Fenntartható energiamérnök, Fenntarthatósági mérnök, Nemzetközi bányászati mérnök.**

Jól látható, hogy jó 10 évvel ezelőtt már fókuszba került a fenntarthatóság és a nevükben ilyen elnevezésű mérnökképzést folytattak. Külön érdekesség néhány kuriózumnak ható mérnöki szakok mellett (Audio és zenetechnológia) a Nemzetközi bányászati mérnök, amelyet Oroszország, Kína, Brazília, Németország, Anglia közösen alakított konzorciuma akkreditáltatta és szervezte. (Lükő, 2013.)

5. A fenntarthatóság elvi-elméleti alapjai és gyakorlati példái

5.1. A növekedés határai, a lábnyomok és a fenntarthatósági célok

A növekedés, ami nem azonos a fejlődéssel-, erősen korlátos, vannak határai az egész bolygóra nézve. Az utóbbi két-három évtizedben határozottan kirajzolódott az a kép, hogy a technikai fejlődés diktálta erőforrás használat szerkezete és főleg mérete, volumene véges határokat feszeget. Tehát a növekedésnek vannak határai. Ezt egy szerzőpáros meg is írta a Növekedés határai c. könyvében. (Meadows & Meadows, 2005.)

Ez egy diagramban három területnél lépi túl a még megengedett „határt”, a zöld sávot: a biodiverzitás, a klímaváltozás és a biogeokémiai nitrogén körforgás.

A lábnyomok

A globális és nemzetgazdasági mérőszámok világában az egyik legutóbbi és legkönnyebben érthető szemléltetőeszköz a lábnyom fogalma. Ma már sokféle lábnyomot tudunk megkülönböztetni, aszerint, hogy milyen közegre vonatkozik. Így beszélhetünk szárazföldi és vízi, ökológiai, szén, digitalis stb. lábnyomról. Az ökológiai lábnyom elemzése olyan számítási eszköz, mely lehetővé teszi, hogy felbecsüljük egy meghatározott emberi népesség vagy gazdaság erőforrás-fogyasztási és hulladékfeldolgozási szükségleteit termékeny földterületben mérve.

A fenntarthatósági célok és rendszere ESDG 2016-2030

Előzmények:

Az ENSZ célrendszerének kiadását számos esemény, program előzte meg, amelyek valamilyen módon összefüggésben voltak a fenntarthatósággal.

A célokat sokféle szempont szerint lehet rendszerezni. Az egyik, hogy az egyes fő célokhoz hány rész cél (target) tartozik. A másik, hogy milyen területekre, tevékenységekre terjed ki?

Ezek alapján a 17 cél és 169 eszköz/rész cél (target) van. Van: külügyi, fejlesztési cél, 28+83 eszközcél

Ha a „védendő területekre”, illetve célokra gondolunk, akkor kiemelhetők az emberi alapszükségletek, a hatékony, fenntartható gazdaság, a sérülékeny szférák védelme és az egyenlőség, igazságosság. Ez utóbbin belül a 4. terület az oktatás. Az itt megfogalmazott rész célok közül kiemelem, hogy” **minden tanuló** sajátítsa el a Fenntarthatóság ismereteit, a **tanárok** létszáma növekedjen, műszaki-szakmai készségekkel rendelkező fiatalok kerüljenek a munkaerőpiacra.



Forrás: Saját szerkesztés

4. ábra Néhány kiemelt terület az ESDG-ből

5.2. Tudományos vonatkozások, szemléletek, nézetek

A tradíció-innováció kapcsolat jegyében a tudományos vonatkozások is legalább két fő aspektust jelentenek.

Az egyik a **történeti**, amely nem egyszerűen historikus gyökerű, hanem problémátörténeti is. E tekintetben két történettudományi részletet emelek most ki. Az egyik az **amerikai indiánok** természetfelfogása, amely magában hordozza a fenntarthatóság filozófiai gyökerét. Vagyis:

A természeti népek, amelyek harmóniában éltek a környezetükkel. A fejlett országok elpusztították a természetet és a bennszülötteket, etnocentrikus attitűd, arrogancia lett jellemző. A demokratikus döntéshozatali technikák voltak uralkodók, amelyben az **Irokéz Nagy törvény: a meg nem született 7. generációra is hasznos legyen a döntés.**

A másik **Pozitív példák a magyar múltból**

A paraszttársadalmakban **nem szemeteltek**, újra hasznosítottak. (trágya, maradékot az állatokkal etették stb.) Volt szelektív anyaggyűjtés.

Az erdőgazdálkodás *Európa híres kertje*, valamint a rendeletek a közösségi erdőkről, a fakitermelés ökológiai rendjéről. II. József **Erdőtörvénye** együtt élt a falutörvények normáival, majd Mária Terézia Erdőtörvénye már előírja, hogy mekkora területen lehet és milyen mennyiségben kivágni a fát, amelyet aztán pótolni kell. Vagyis a **tartamos erdőgazdálkodás** alapjait is felfedezhetjük.

Ma már a további tudományos aspektusoknak és szemléleteknek gazdag tárháza segíti a fenntarthatóság elméleti kérdésköreinek és praxisbeli beültetésének a megismerését.

Ezek közül elsőként a holisztikus megközelítés miatt a **rendszer és ökológiai szemléletet** említem. Farkas János professzor mondta: *Tojásból lehet csinálni rántottát, de fordítva nem.* Több írásomban is kifejtettem a rendszerszemlélet tudományelméleti alapjait, most csak címszavakban, mondatrészeket írok le. Rendszerszemlélet = Rendszerelmélet + gyakorlat A rendszerelméletet meghatározó tudományok: matematika, biológia, kibernetika, ökológia és pszichológia

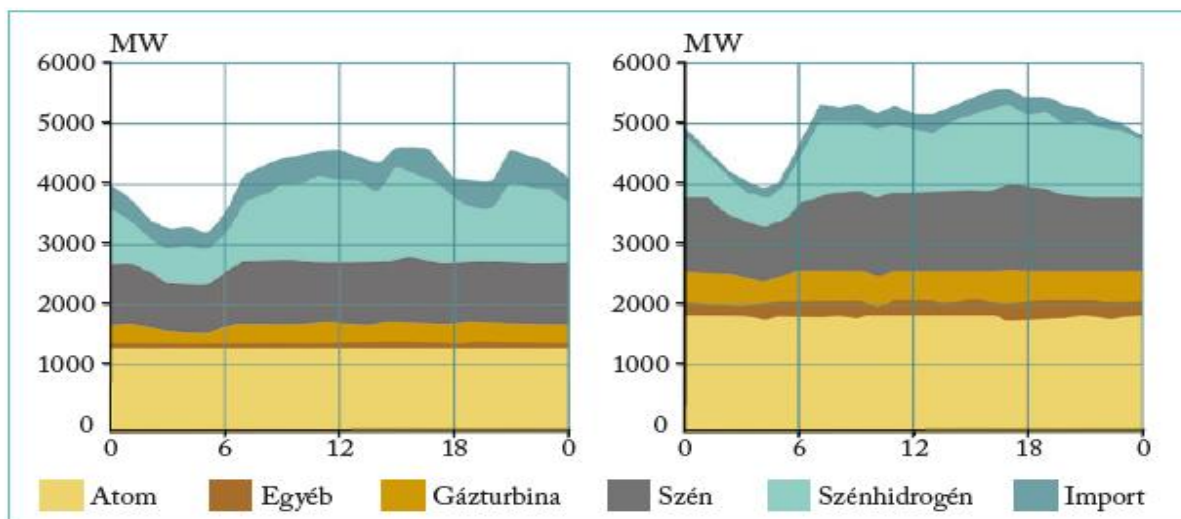
Holisztikus szemlélet, integrált megközelítés (nem elég a műszaki, közgazdasági ismeretek sora, a humán-társadalomtudományi is kell az időbeli átfogó nézethez)

Azt gondolom, hogy a mai kor ökológiai-környezeti kihívásai közül a nyersanyagok készleteinek kimerülése, az energiaválság kellően indokolják, hogy műszaki-technológiai és pedagógiai szempontból foglalkozzunk és előtérbe helyezzük az **anyag és energia szemléletet**, annak fejlesztését. Ezzel a kérdéskörrel foglalkoztam a HERA kötetben megjelent tanulmányomban is és számos konferencia előadásomban (Lükő, 2019.) Bár az anyagok fizikai, kémiai, technológiai tulajdonságai több iskolai tantárgyban előkerülnek és a NAT is kiemelten kezeli ezeket, de a gyakorlatias, az alkalmazáskor beálló változások tárgyalása hiányzik. Az energiaszemléletben meg kell jelennie a fizikai- műszaki-technikai mennyiségeknek és mértékegységeiknek, a környezetünk léptékéhez igazodó nagyságrendek, a különböző energiafajták jellemzői (tárolható, nem tárolható, megújuló- nem megújuló), az előállítás-szállítás-felhasználás (fogyasztás) láncolata és technológiai megoldásai.

Fentiekből kiindulva a korlátozott terjedelemre tekintettel gondolataimat címszavas, egy mondatos formában fejtem ki.

- Az anyag **fizikai**, kémiai, technológiai tulajdonságai, **viselkedése** a hőmérsékleti és víz hatásokra.
- Tömeg és geometriai méret > takarékoság, újra felhasználás
- Mit kell tudni a fáról, a fahulladékokról a lakosságnak, a tanulóknak és a szakembereknek? >Tartalom, módszertan
- Mérgező, veszélyes, ártalmas anyagok fogalma, fajtái
- Az energiatípusok és jellemzőik
- Az energiatermelés és elosztás rendszerei > intelligens energiarendszerek
- **Léptékek**, mértékegységek és nagyságrendek
- Az időbeli lefolyások, terhelési görbék, mélyvölgyi üzem

Ez utóbbi gondolatkör a léptékek, mértékegységek és nagyságrendhez is kapcsolódóan azért fontos, mert a villamosenergia termelés-elosztás-fogyasztás kapcsolatában jól szemlélteti egyrészt az előállítás **energiahordozóit**, másrészt a **napi terhelés időbeli változásait**. Ezzel lehet érvelni a hektikus megújuló és a stabil nem/vagy részben megújuló energiatípusok **energiabiztonsági jellemzőire**.



9.26. ábra. Erőműkiosztás a terhelési jelleggörbe alapján téli és nyári időszakban (KVM, 2009)

Forrás: a fenti hivatkozással Lükő (szerk.): Környezettan technika technológia szakmódszertan tankönyv

5. ábra Terhelési jelleggörbék

A legutóbbi MVM adatok jelzik, hogy csökken a villamosenergia fogyasztás (2022 jan. 7396 MW, 2023 aug.-ban 6626 MW volt a csúcsteljesítmény. Látható az is, hogy 2009-hez képest a csúcsteljesítmény közel kétezer megawattal nőtt.

Az energiaszemlélet, az energiatudatosság minden iskolafokozatra kiterjedő fejlesztése kiemelt terület a fenntarthatóságra nevelésben. Differenciált tanítás-tanulási feltételeinek és módszertanának alkalmazása

számos innovatív megoldásban tetten érhető. Egyik ilyen volt az **e-on és az OFI Energia kaland című** módszertani projektje, amely az életkori sajátosságához kapcsolódóan négy **léptékben** rendezte el a tananyag interaktív feldolgozását (Energia otthon, energia falu, energia város, energia ország és energia világ).

5.3. A komplexitás felé

Mint minden összetett és bonyolult rendszer és folyamat, a fenntarthatóság is a komplexitás felé törekszik. A termelés **lineáris** technológiai láncolatát felváltja a körkörösség, a **körkörös gazdaság** modellje és a hozzájuk kapcsolódó komplex környezetmenedzsment és ökodesign fogalmakkal jelzett rendszer. A termékek **életciklus elemzése** az LCA (Life Cycle Assessment) jól mutatja, hogy az anyag és erőforrás szemléletű tervezés a beszállítástól a termék felhasználásáig, a hulladékig terjed. A környezetmenedzsment a **Környezetközpontú Irányítási Rendszer** (KIR) segítségével rendszerbe foglalja a vállalat környezettel kapcsolatos tevékenységét. Ez a rendszer egy sor konkrét lépésből álló tevékenység, amelynek a segítségével tervezhetők, szervezhetők és irányíthatók a környezet megóvásával kapcsolatos feladatok.

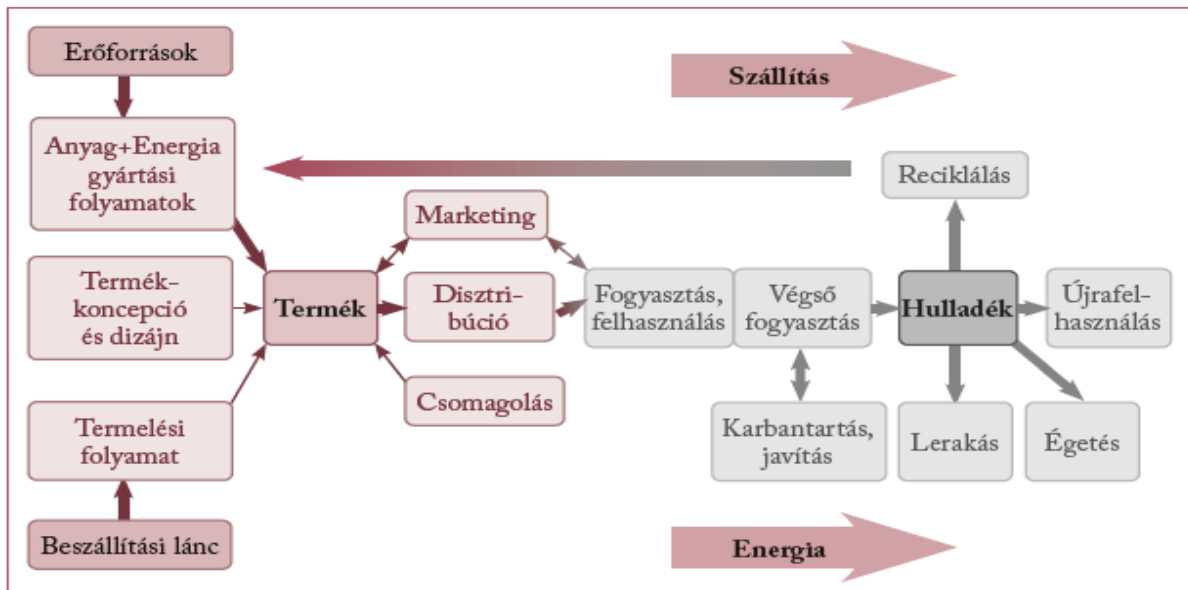
A környezeti menedzsment eszközök a következőket foglalják magukba:

- **technikai eszközök** (TÉ, TT, LCA, KTT...);
- **menedzsment eszközök** (ISO 1400X, EMAS, KÁÉ, környezeti számvitel, benchmarking...);
- **gazdasági eszközök** (adók, megállapodások...);
- **egyéb eszközök** (NGO-k, oktatás-nevelés...).

A technikai eszközök rövidítései a következőket jelentik: TÉ = Technológiai értékelés, TT = Tisztább termelés, LCA (Life Cycle Assessment) =Életciklus elemzés, KTT = Ökotervezés- Környezettudatos Tervezés.

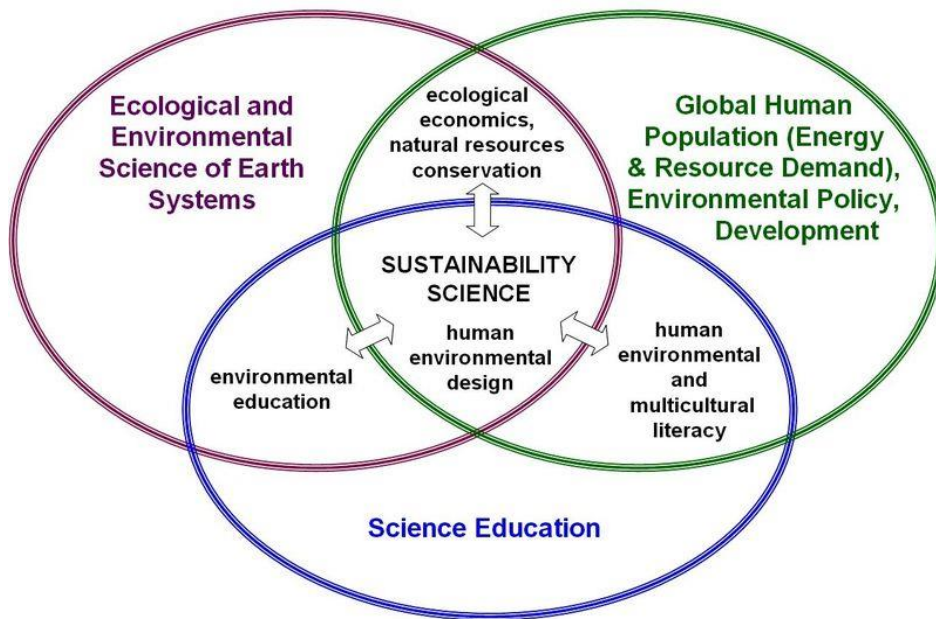
Ezekről az összefüggésekről Lükő István szerkesztette szakmódszertani könyvben is részletes kifejtést találhatunk (Lükő, 2020.)

Az LCA folyamatábráját az alábbi ábra szemlélteti.



6. ábra Az LCA folyamatábrája

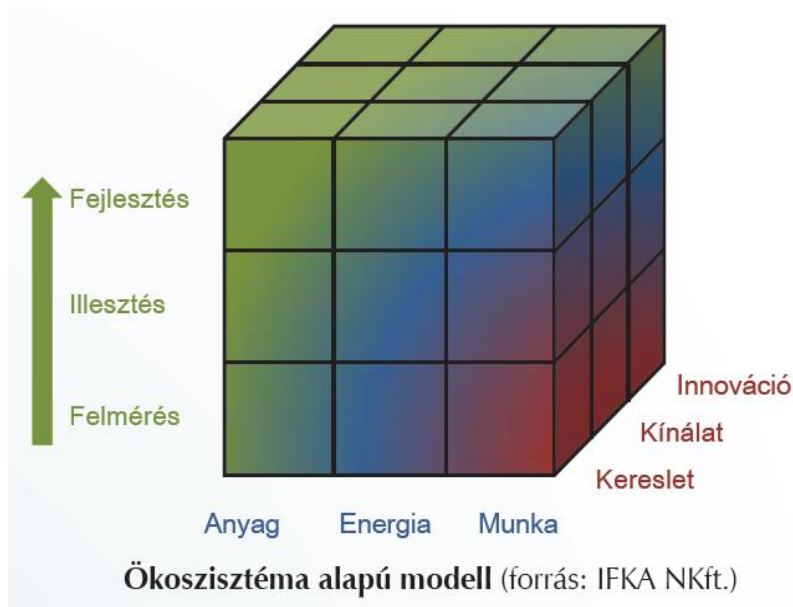
Igazi innovatív jelenség, hogy egy további komplex szemléletű megközelítés a fenntarthatóságnak **egy „önálló” tudománya** fejlesztésén dolgoznak. Az alapötlet **Los Alamos National Laboratory**-ból indult el. 2017. október 1-től a Lüneburgi Leuphana Egyetem - a Robert Bosch alapításával együtt - izgalmas új kutatócsoportot indított a "Fenntarthatósági átalakítások folyamatai" címmel. A nemzetközi és interdiszciplináris kutatócsoporton belül 12 PhD hallgató kutatja a transzformációs folyamatok hajtóerőit és akadályait a fenntarthatóság felé. Az eddigi eredményekből kirajzolódik egy több tudományterület „metszéspontjában” körvonalazódó mag. Ezt az alábbi ábrán szemléltetjük:



7. ábra A fenntarthatósági tudomány összetevői

Az **Ökoszisztéma alapú** modell plasztikusan mutatja az innovációs folyamatok fázisait a hozzá kapcsolódó anyag, energia és munka szükségletek, valamint a kereslet-kínálat-innováció szerves kapcsolódását.

Ezt a háromdimenziós modellt láthatjuk az alábbi ábrán



8. ábra Az ökoszisztéma alapú innovációs modell

Egyfajta komplexitás, sztenderdizált szemlélet jelenik meg az EU 2022-ben kiadott Fenntarthatósági Kompetencia Keretrendszerében. A szerzők a bevezető és a célok megfogalmazása után táblázatosan foglalják össze a

négy kompetencia terület 3-3 konkrét kompetenciáját és azok leírását. (EU, 2022)

Az alábbiakban a négy terület kompetenciáit szemléltetjük.

3. táblázat A fenntarthatósági kompetenciák keretrendszere

A fenntarthatósági értékek megtestesítése

1.1 A fenntarthatóság értékelése

1.2 A korrektség támogatása

1.3 A természet népszerűsítése

A fenntarthatóság összetettségének felvállalása

2.1 Rendszerben gondolkodás

2.2 Kritikus gondolkodás

2.3 A probléma megfogalmazása

Fenntartható jövő elképzelése

3.1 Jövőbelátó képesség

3.2 Alkalmazkodóképesség

3.3 Kutató gondolkodás

Cselekvés a fenntarthatóságért

4.1 Politikai tevékenység

4.2 Csoportos cselekvés

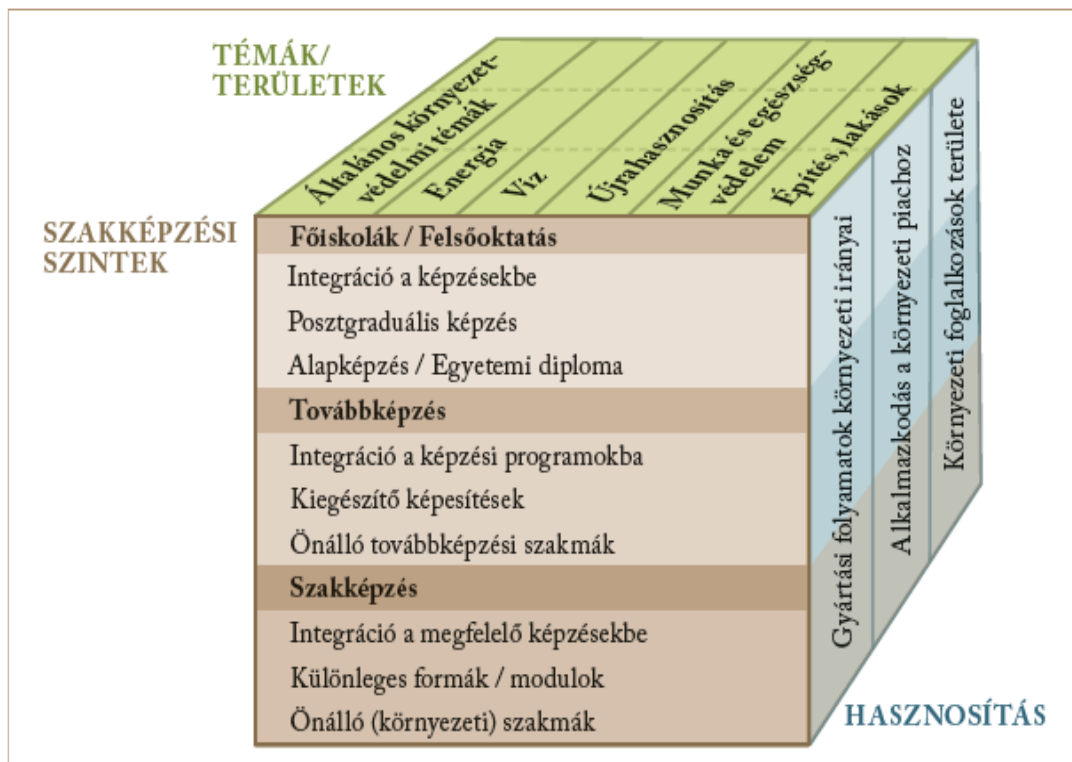
4.3 Egyéni kezdeményezés

Forrás: saját szerkesztés a hivatkozott mű alapján

5.4. A környezeti nevelés és oktatás jó példái

A fenntarthatóságra nevelés, a környezeti nevelés és oktatás több iskolafokozatot, tanulási teret átfogó rendszeréből nagyon nehéz „jó példákat” kiemelni, mivel hazai és nemzetközi vonatkozásban gazdag tárháza van a különböző modelleknek, innovatív módszertani megoldásoknak.

A szakképzés szempontjából ide soroljuk a **német környezeti kvalifikáció** háromdimenziós rendszerét, amelyet az alábbi ábra szemléltet:



9. ábra A német környezeti kvalifikációk struktúrájának modellje

Ma már közismert a **zöld óvoda, ökoiskola, örökös ökoiskola, az erdei iskola, erdészeti erdei iskola** hálózatának, és rendszerének, hatékonyságának számos eleme, eredménye, amely részben **„alulról jövő”** fejlesztés-innováció, illetve kormányzati, nemzetközi támogatással **„felülről” támogatott** innovatív modell.

A Fenntarthatóságra nevelés magyar modellje

Az Alapértékek Nonprofit Kft kidolgozta a fenntarthatóságra nevelés modelljét, amelyhez **Zöld Föld címmel tantárgyat, tankönyvet**, Tanári kézikönyvet és pedagógus felkészítési programot dolgoztak ki. A köznevelés rendszerében és a szakképzésben is **lehet tanítani** a Fenntarthatóság című tantárgyat, amelyből érettségi vizsgát is lehet tenni. Kidolgozták a **Fenntarthatósági Témahét** rendszerét, amelyben a kiemelt témakörök: energia, hulladék, biodiverzitás. A rendszer elvi-elméleti alapjait az egészintézményes megközelítés, az ökoiskolai hálózatosodás és a NAT, amelyben a fenntarthatóság a nevelési és tanítási célok között szerepel. (Matolcsy, 2023.)

További **hazai és külföldi egyetemi hálózatok**, szerveződési példák gazdag tárházát találjuk szakirodalmi szinten és megvalósult programok, projektek és intézmények keretében. Ezek közül csak felsorolás jelleggel, címszavakban említünk meg néhányat az alábbiakban:

- **2022** Megalakult a Magyar Egyetemek Fenntarthatósági Platformja
- Fenntarthatósági világrangsorban magyar egyetemek (ÓE is). "Times Higher Education Impact Rankings"
- Planet Budapest 2023 Fenntarthatósági Expo
- International Sustainable Campus Network (ISCN),
- EZK (Egyetemi Zöld Kör BME),
- KAÁN KAROLY, KITAIBEL KLUBOK (NYME)
- ZENFE (Zöld Egyetemek a Fenntarthatóságért)
- Élő Erdő Konferencia
- Zöld Bizonyítvány BME GTK Környezetgazdaságtani Tanszék
- Zöld Tanszék Mozgalom BME
- Hochschule für Nachhaltige Entwicklung Eberswalde
- Hochschule für Agrar und Umweltpädagogik Wien

6. Összegezés

Az előadás három fő pillérre épült

1. Történeti szálak
2. Elvi-elméleti alapok, megközelítések nemzetközi kitekintéssel
3. Hazai és nemzetközi empirikus vizsgálatok, kutatások és jó példák

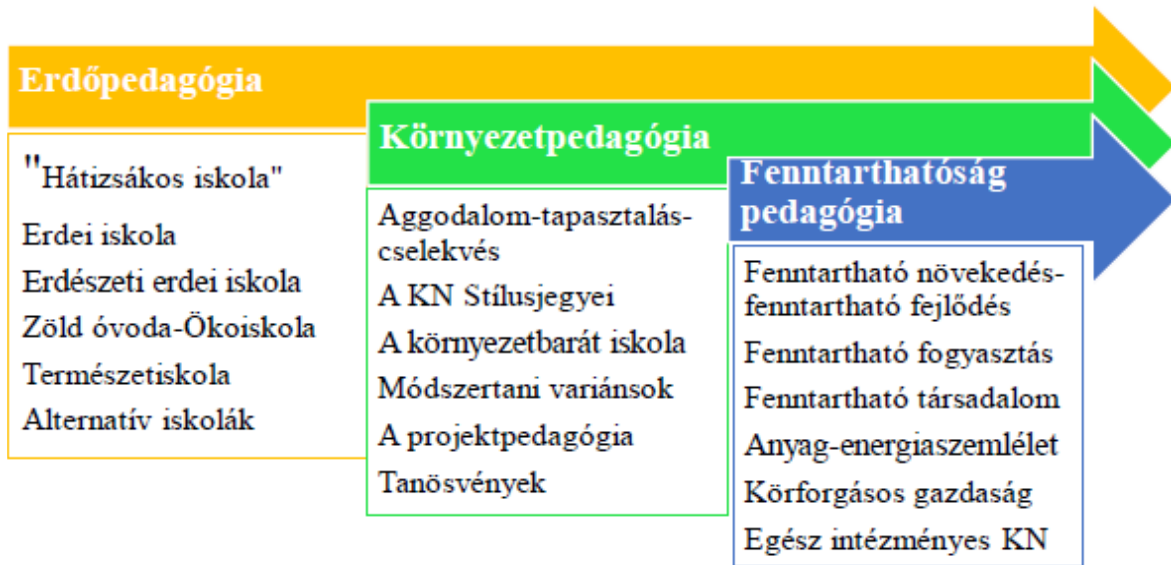
Megállapíthatók, hogy:

- Jól kirajzolódtak azok a modellek, amelyek a tradíció és az innováció harmóniáját is tükrözték.
- A fenntarthatóság kérdéskörét komplex elméleti beágyazottságában, a legújabb „kompetenciásítási” keretrendszerrel és hazai oktatási-nevelési modellekkel mutattuk be.
- A hazai szakmai pedagógusképzés kötődik a tradicionális modellekhez, ugyanakkor a nemzetközi beágyazódás jegyében a reformérzékenység is jól kimutatható.

A jövőben:

1. Az egészintézményes megközelítés szélesedjen a köz- és a felsőoktatásban!
2. Hálózatos együttműködéssel a kutatás-fejlesztés legyen tudományosan megalapozott!
3. A fenntarthatóság értelmezésének és fókuszpontjainak a változásai épüljenek be jobban a szakképzésbe és a szakmai pedagógusképzésbe!

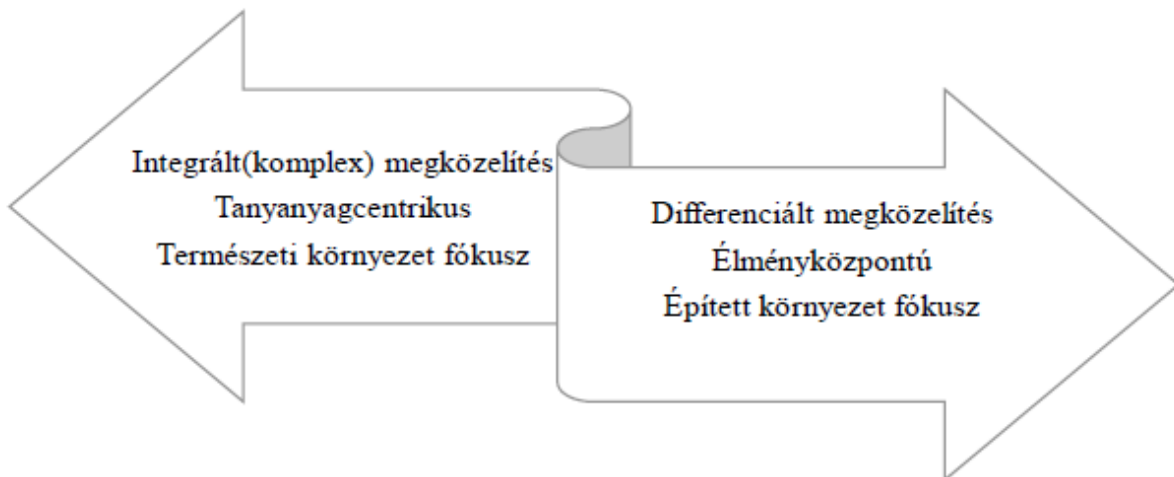
Azt is tudjuk szemléltetni, hogy a fenntarthatósággal kapcsolatos nevelési-oktatási modellek dominancia változása milyen tendenciákat mutat. Lásd az alábbi ábrát!



Forrás: saját szerkesztés

10.ábra A pedagógiai dominanciaváltások

A mozaikos kifejtés ellenére azt is jól tudtuk szemléltetni, hogy a fenntarthatóság sciences, praxisbeli és edukációs (nevelési-oktatási) rendszerében számos ellentéppárra felfűzhető megközelítés van jelen. Ezek közül jelentős pl. az ökonómia versus ökológia szemléletmód, a bioszféra versus technoszféra stb. A sort egy ábrával folytatjuk.



Forrás: Saját szerkesztés

11. ábra Különböző fókuszú megközelítések ellentéppárjai

Irodalomjegyzék

Benedek A. (2020, szerk.): Új módszerek a szakképzésben Kollaboratív online tartalomfejlesztés. MTA-BME, Budapest

Meadows, D.L., Meadows, D.H., Randers, J. (2005): *A növekedés határai* Kossuth Kiadó, Budapest

European Comission (2022): *The European sustainability competence framework*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Fojtán I. (2019): *Kandó mozdonyok Kandó Kálmán élete és munkássága* Magyar Vasúttörténeti Park Alapítvány, Budapest

Spreth, G. (2001): Möglichkeiten und Begrenzungen des Modulprinzips in der internationalen Berufsbildungskoooperation DSE Magdeburg

Huber, J. (1989): *Eine Sozial wissenschaftliche Integration der Humanökologie* Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen

Király L. (2019): A digitális pedagógia módszertanának fejlődése a szakképzési kerettantervek változó világában. PPT XIX. ONK Pécs

Lorenz, K. (1985): *A civilizált emberiség nyolc halálos bűne* Ikva Kiadó, Sopron

Lükő I. (2005): *Oktatástan: Az oktatás elmélete és gyakorlata* Sopron, Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME), Lővér Print Kft.

Lükő I. (2006): *Vertikalen Modularisierung Strukturen und Entwicklungen in Berufsbildung* Inwent, Hamburg.

Lükő I. (2006): *A tanári kompetencia rendszere a német nyelvterület pedagógiai irodalma alapján* NSZI, DUF Dunaújváros

Lükő I. (2007): *Szakképzés-pedagógia* Műszaki Könyvkiadó, Budapest

Lükő I. (2013): A mérnökképzés és a társadalomtudományok szerepe a XXI. Században PTE NTDI Konferenciája, Pécs

Lükő I. (2016): Az energiaszemlélet kialakításának elvi-módszertani kérdései a környezetpedagógia nézőpontjából. In: HERA Évkönyvek III., Budapest

Lükő I. (2017): Oktatás és fenntarthatóság az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (SDG 2016-2030) rendszere alapján EDU Szakképzés-és Környezetpedagógiai Szakfolyóirat 7. évfolyam 3. szám 7-30.

Matolcsy M. (2023): Van-e összhang az ismeretek és a cselekedetek között? Diák fenntarthatósági kutatások Konferencia előadás PPT, Sopron

Molnár Gy. (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez. In: Benedek A.(szerk.): MTA-BME Nyitott tananyagfejlesztési Kutatócsoport Közlemények IV.

Pálmay Z. (1999): *A technológiai fejlődés sajátosságairól* Inco, Budapest

Tóth B. (2006): *A szakmai pedagógusképzés nemzetközi összehasonlító elemzése*. NSZI, Budapest

1. OKTATÁSI KUTATÁSOK, MÓDSZERTANI INNOVÁCIÓK

A DIGITÁLIS LOGISZTIKA, A FENNTARTHATÓSÁG ÉS A KLÍMAVÁLTOZÁS FOGALMÁNAK, HATÁSAINAK MEGJELENÉSE A SZAKKÉPZÉSBEN, A KÖZLEKEDÉS ÉS SZÁLLÍTMÁNYOZÁS ÁGAZATBAN

**Varsányiné Szeredi Viktória, vszv@icloud.com, Óbudai Egyetem
Biztonságtudományi Doktori Iskola**

**Trenka Zoltán János, zoltan.trenka@gmail.com, Óbudai Egyetem
Biztonságtudományi Doktori Iskola, Alba Regia Műszaki Kar**

**Dr. Pogátsnik Monika, pogatsnik.monika@amk.uni-obuda.hu,
Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Kar**

1. Bevezetés

A 21. századi technológiák rohamos fejlődése számos kihívást jelent a logisztikai folyamatban, ami hatással van a munkaerőpiacra, valamint az oktatási rendszerre egyaránt. Többek között a klímaváltozás hatásai, vagy a logisztikai folyamatban megjelenő egyre magasabb fokú digitalizációs törekvések, továbbá a mesterséges intelligencia által támogatott alkalmazások jelenléte jelentős változásokat eredményez. Nemzetközi kutatásokat is vizsgálva a világ számos országában az oktatáspolitikai is felismerte ennek jelentőségét és a klímavédelem, fenntarthatóság igényét, valamint a digitális logisztikai alkalmazások, a Logisztika 4.0 stratégiai szerepét és az ezekre történő felkészítés fontosságát.

Kutatásunkban ezért a számos változás közül a fent említett két terület, a fenntartható digitális logisztikára való törekvés, valamint a klímaváltozás hatásaira való felkészülés megjelenését és megnyilvánulását vizsgáljuk a logisztikához és szállítmányozáshoz kapcsolódó képzési területeken.

A globális hálózatok működtetése, ellátási láncok kialakítása és üzemeltetése jelentős mértékben hozzájárul a klímaváltozáshoz, valamint a fenntartásuk és versenyképességük elképzelhetetlen lenne a digitális beavatkozások és mesterséges intelligencia alapú alkalmazások nélkül.

A továbbiakban a szakképzések között található Logisztikai technikus (5.1041.15.06) valamint a szakmai képzések között található Logisztikus (10415006) és Szállítmányozó (10415003) képzések szakmai tananyagát vizsgáljuk meg azzal a feltevéssel, hogy a szakképzési rendszer innovatív törekvései ellenére kevésbé öleli fel a fenti témaköröket.

2. Szakképzés 4.0 stratégia

A stratégia kialakításban meghatározó szerepe volt a következőknek:

- Ipar 4.0
- Europa 2020.

A szakképzés rendszerének rendszerszintű megújítását és fejlesztését célzó új szakképzési rendszer a Szakképzés 4.0 stratégia, melyet Magyarország kormánya a 1168/2021 (III.28.) Kormány határozattal fogadott el. A különböző kutatások eredményei azt mutatták, hogy a korábbi szakképzési rendszer a gazdasági igényeket csak részben szolgálta ki, illetőleg rugalmatlanul reagált a változásokra, ezért vált szükségessé a rendszer megújítása. Az új szakképzési rendszer kialakítását a jelenlegi, immár negyedik ipari forradalom okozta robbanásszerű változások is inspirálták. (ITM, 2019)

A World Economic Forum 2016-os felmérése már azt jelezte, hogy a jelenlegi tudásunk és képességek jelentős része pár éven belül elavultá válik, a munkaerőpiaci igényekhez alkalmazkodva új képességek fejlesztésére lesz szükség. (Fülepi, Nick és Várgedő, 2017.)

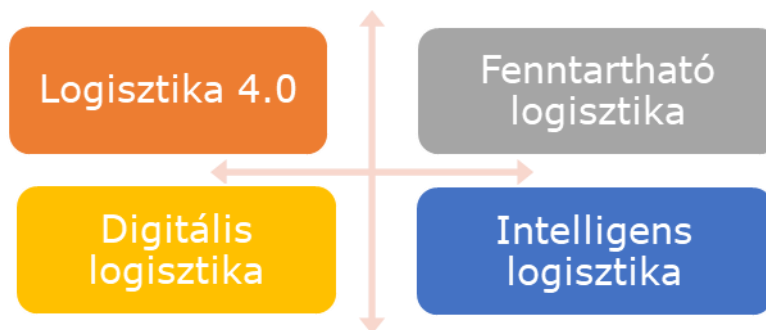
A stratégia alapjaiban kapcsolódik az Európai 2020 stratégia céljaihoz is, mely többértű, elsősorban a foglalkoztatás, az oktatás és a kutatásfejlesztés, de az éghajlatváltozás elleni küzdelem, valamint a fenntartható energiagazdálkodásra vonatkozó célkitűzéseket is meghatározza. Az Európai Bizottság ebben a stratégiájában az Ipar 4.0-ra való átállást támogatja, szükségszerűnek látja az új technológiákhoz szükséges készségek fejlesztését. (Európai Bizottság, 2020)

Az Ipar 4.0, amint az a 2017-ben a Nemzetgazdasági Minisztérium által előterjesztett Iparfejlesztési Stratégiájában is megjelent, az automatizáció és robotizáció terén technológiai fejlődést, ezáltal a munkakörök átalakulását és legtöbb esetben a csökkenését is hozta magával. A bevezetését megelőzően helyzetértékelést végeztek, mely alapján nyilvánvalóvá vált, hogy szükséges a hatékonyság növelése, a magasabb hozzáadott értékre előállító munkaerő képzése, az automatizáció változásaira való reagálás, és a változó kompetencia-elvárások figyelembevétele mellett. (NGM, 2016.) Az automatizálás és azt támogató innováció hatásairól, valamint az oktatás, átképzés szükségességéről készült McKinsey tanulmány alapján a munkatevékenységek 49%-a automatizálható Magyarországon, és mindez a potenciál megegyezik a világszerte, viszont az Európai Unió átlag felett van. Ezek az automatizálható feladatok az ismétlődő, előre kiszámítható, sok esetben fizikai feladatok tevékenységek, azonban fontos megemlíteni, hogy csak nagyon kis százalékukat lehet teljeskörűen automatizálni. Ez az érték a

gyárparban és a szállítás, raktározás szektorban meglehetősen magas. (McKinsey, 2018.)

A 2019-ben az Innovációs és Technológiai Minisztérium által kidolgozott a Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira című kiadványát. Ebben többek között megfogalmazta, hogy az Ipar 4.0 hatására kevesebb emberi munkaerőre, viszont az új munkakörülmények miatt magasabb hozzáadott értékre, a tudásalapú társadalom fejlesztésére van szükség és ezáltal újabb, illetve más kompetenciák iránti elvárások válnak hangsúlyosabbá, amely szükségessé teszi a szakképzési rendszer átalakítását. (ITM, 2019)

3. Logisztika 4.0



Forrás: saját szerkesztés

1. ábra: Logisztikai trendek napjainkban

Nemzetközi kutatások is rámutatnak az oktatás digitalizációjának és a digitális logisztika oktatásának szükségszerűségére. A versenyelőny megteremtéséhez a fejlődés megállíthatatlanul a digitális technológiák alkalmazásával valósul meg, de emellett fenntarthatóságra törekvés megjelenik a logisztikában annak érdekében, hogy a következő generációk számára is élhető környezetet teremtsünk.

A kínai logisztikai ipar és az oktatás összefüggéseit vizsgáló tanulmányban a korszerű intelligens logisztika korszakába lépéssel az összetett tudás és tehetségek iránti igény növekedésére kell számítani. (Jingjing, 2018.) A logisztikai kihívásoknak, az Ipar 4.0 technológiák ezzel együtt a digitalizációs és fenntarthatóság értelmezése és megvalósítására kell törekedniük a logisztikai területen tanuló diákoknak és dolgozóknak.

A tanulási eredményekre történő összpontosítás, amelyek a fenntartható logisztika szempontjából nélkülözhetetlenek kulcsfontosságú az oktatásban. (Ojstersek, Sinko és Gajsek, 2023.)

Az ellátási láncok vonatkozásába kihívást jelent, és tudatos felkészülést kíván a jövőre nézve logisztikai iparág számára (Doór, 2023.)

- Rohamosan változó és fejlődő logisztika folyamatok
- Kritikus nyersanyagok
- Munkaerőhiány, változó kompetenciaelvárások
- Digitalizációs forradalom és AI
- Rugalmas és biztonságos ellátási láncok iránti igény
- Fenntarthatósági és környezettudatos törekvések
- Kiberbiztonság kiemelt fontossága

A logisztika egy progresszíven fejlődő iparág, innováció tekintetében egyike azon területeknek, ahol a leglátványosabb átalakulás az automatizáció és a robotizáció szempontjából. A leginkább ismert a folyamatok innovációja a termelőrendszerek, az anyagmozgatás, tárolás, szállítás, készletnyilvántartás és a minőség szabályozás területén. Az információs rendszerek által támogatott folyamatok, az intelligens logisztikai rendszerek, a hálózatba szervezés és a felhőalapú technológiák alkalmazások használatával az egyedi igényeknek történő megfelelés egyaránt jellemző korunk digitális logisztikájára.

Az Ipar 5.0 az Ipar 4.0 továbbfejlesztése egy emberközpontú megközelítés, elveiben már a hangsúly az adatelemzés fontosságára koncentrálódik. Ezáltal a logisztikai folyamatokra jellemzően ugyancsak a fenntartható logisztikai megoldásokra van igény, a transzparencia és a monitorozás által a változások követése, és előrejelzése. A digitális logisztika és már jellemzően az intelligens logisztika, a mesterséges intelligencia, a felhőalapú technológiák, IOT, Big Data alkalmazása, magasabb fokú integrációja az erőforrások, az éghajlati változás korlátjainak figyelembevételével. (Madarász, 2023.)

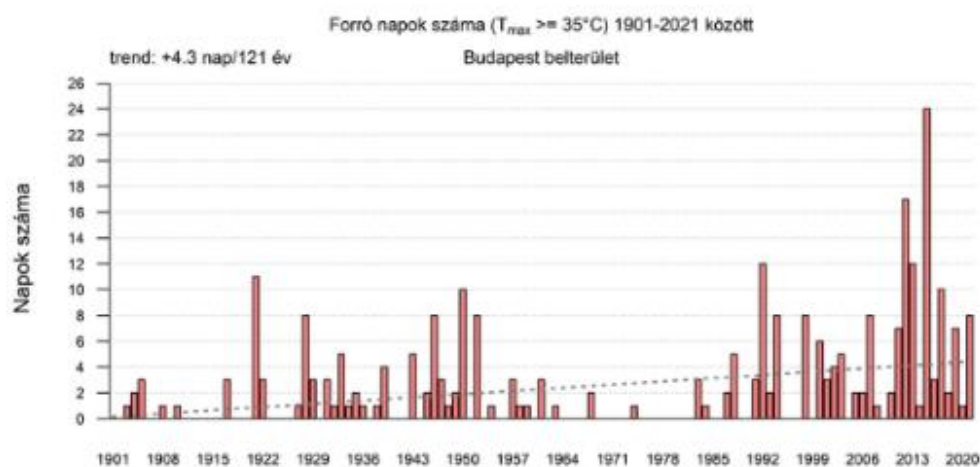
4. Klímaváltozás érezhető hatásai hazánkban

Az a tény, hogy a klímaváltozás jelensége megfigyelhető és ennek hatásaival a mindennapi életben is együtt kell élnünk, gyakorlatilag mindenki számára ismert, és talán el is fogadott tény. Az, hogy klímánk változik akár természetes folyamatnak is tekinthetnénk, de ennek sebessége az, amely aggodalomra ad okot.

Magyarország jelenleg még azon szerencsésebb országok közé tartozik, amely számára a klímaváltozás hatásai bár érezhetőek és tapasztalhatóak, jelenleg még nem okoznak kimagaslóan nagy problémát. Jelen tanulmányban ezen hatások teljeskörű feltárása nem cél, mégis fontosnak érezzük néhány olyan adat és tény ismertetését, amely rámutat arra, hogy ezen jelenséggel és hatásaival hazánkban is számolnia kell.

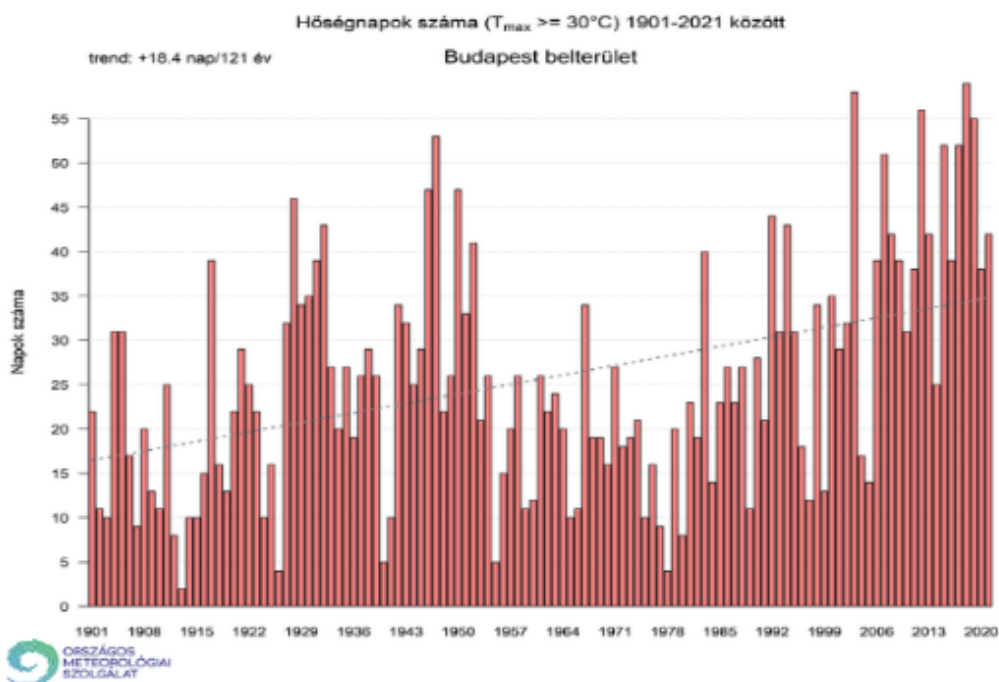
A következőkben az Országos Meteorológiai Szolgálat adataira hivatkozva két a klímaváltozást mutató trendre szeretnénk felhívni a figyelmet. Ezek közül az első, az úgynevezett forró napok száma és a hőségnapok száma egy adott évben. Forró napnak az tekinthető, ha maximum hőmérséklet

meghaladja 35 °C-ot, míg hőségnapok esetében ez az érték eléri vagy meghaladja a 30 °C-ot.



Forrás: OMSZ

2. ábra: Forró napok száma



Forrás: OMSZ

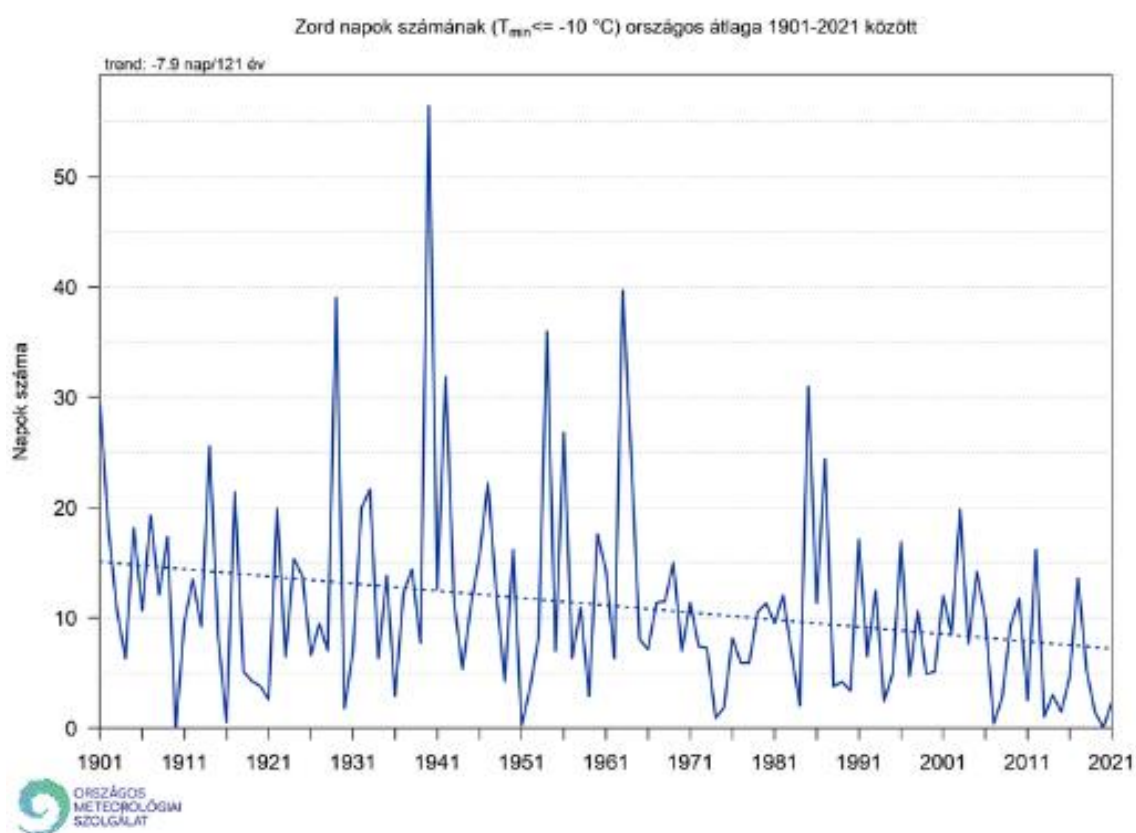
3. ábra: Hőségnapok száma

A bemutatott ábrák Budapesten mért értékeket foglalják össze. Mindkét esetben egyértelműen kirajzolódik az emelkedő trend.

A következőkben érdemes a felmelegedés kapcsán egy másik jellemző adatsorra pillantást vetni. Meg kell vizsgálni a meleggel ellentétes hideg napokat is.

A következőkben szintén az Országos Meteorológiai Szolgálat adatbázisaira és mért értékeire támaszkodom.

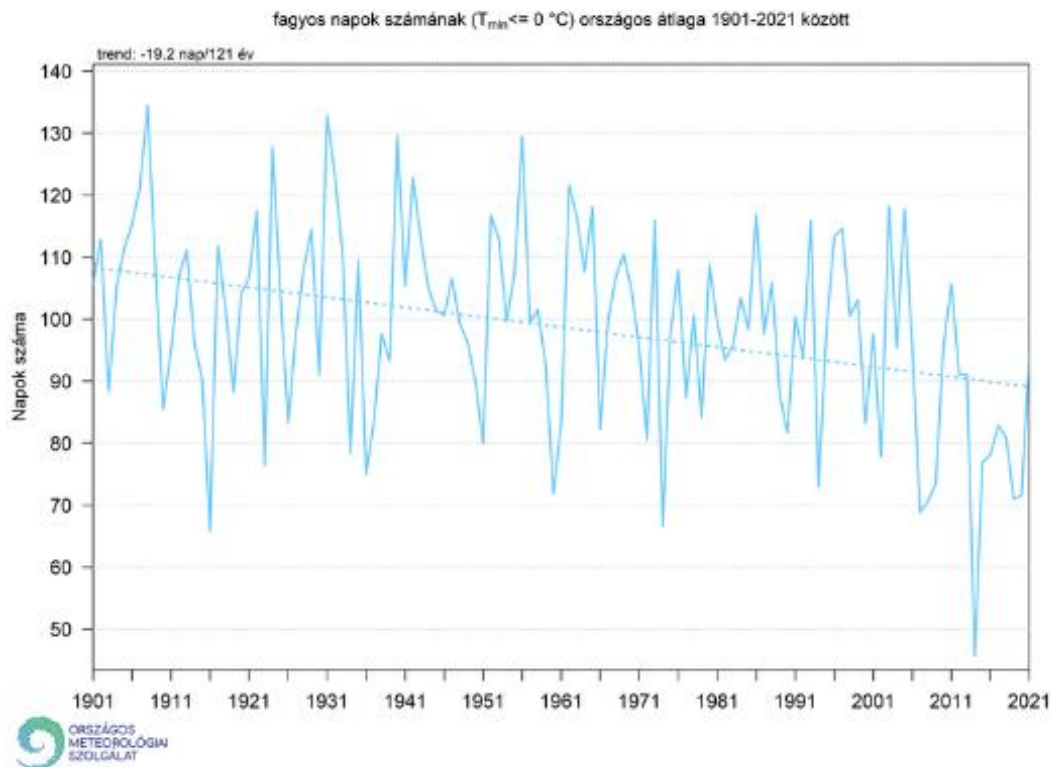
Az hideggel kapcsolatos első bemutatott adatsor a zord napok számának alakulása a mérések kezdete, azaz 1901 és 2021 közötti időintervallumban. Zord napnak az tekinthető, amikor a napi minimum hőmérséklet $-10\text{ }^{\circ}\text{C}$, vagy annál kisebb értéket mutat. A vizsgált időtávon ez közel 8 nappal lett kevesebb.



Forrás: OMSZ

4. ábra: Zord napok száma

Magyarország éghajlatváltozásával kapcsolatos utolsó adatsor a fagyos napok számának alakulását mutatja. Fagyos napnak az számít, ha a minimum hőmérséklet $0\text{ }^{\circ}\text{C}$, vagy annál kevesebb. A vizsgált időtávon a fagyos napok számának csökkenése meghaladja a kettő hetet, több, mint 19 nap.



Forrás: OMSZ

5. ábra: Fagyos napok száma

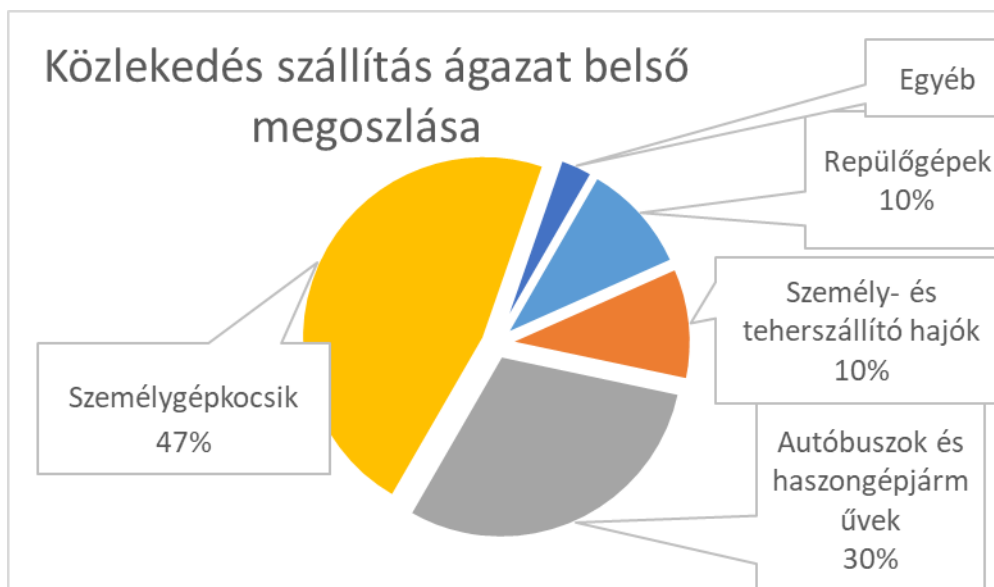
Az előzőekben röviden bemutatott adatok alapján jól látható, hogy a klímaváltozás hatásai nem kerülnek, nem is kerülhetik el hazánkat. Ezeket a hatásokat és ezek várható következményeit nem szabad figyelmen kívül hagyni.

Amennyiben ezekkel a hatásokkal számolunk, meg kell, hogy jelenjenek a klímaváltozás jelenségeit tárgyaló, feltáró elemek az oktatásban is. Ezen belül is kimagaslóan fontos, hogy teret adjunk a szakképzés területén ezen jelenségeknek, hiszen a következő generációk egy jelentős része tanul ebben a képzési formában, ahol is teret kell adni az ilyen irányú ismereteknek, mivel egyre erősebben fogják ezen hatásokat tapasztalni.

5. Közlekedés, szállítás, logisztika ágazat és a klímaváltozás kapcsolata

Az a tény, hogy a közlekedés, szállítás, logisztika ágazatnak hatása van a környezetre, klímára az vitathatatlan.

Jelenlegi vizsgálatok szerint a világon az összes kibocsátás 16%-ért felelős az ágazat. (Pogátsa, 2023.) Ennek az igen magas kibocsátásnak a belső megoszlását a következő ábra szemlélteti.



6. ábra: Saját ábra Pogátsa Zoltán Fenntartható gazdaság vagy társadalmi összeomlás 2023 könyve alapján

A közlekedés szállítási ágazat, jelentős mértékben a fosszilis energián alapul. A kőolaj és származékainak felhasználása ebben az ágazatban magától értetődő, hiszen a nyílt óceánon, vagy a levegőben más energiaforrással ritkán megoldható a közlekedés, főleg az áruszállítás területén.

Ebből következik, hogy a terület energiaforrása még mindig zömében fosszilis alapú, azaz a felhasznált energiamennyiség 95%-a még kőolaj és származékaiból tevődik össze. (Gelencsér, 2023.)

Abból következően, hogy a világ szállítási igényei növekednek, természetesen az olajfelhasználás is jelentős növekedést hozott. A wordometer világstatisztikai oldal szerint a világ olajfogyasztása hordóban mérve 1980-ban 23 milliárd hordó fölött volt. Ezzel szemben 2017-ben közel 35,5 milliárd hordót majdnem elérte.

A fenti röviden bemutatott adatok alátámasztják azt, hogy közlekedés szállítási ágazatnak jelentős hatása van a klímaváltozásra. Mint gyakorló szakmai oktatók ezért jutottunk arra a következtetésre, hogy érdemes megvizsgálni azt, hogy ezzel a kérdéskörrel mennyire foglalkozik a logisztika területű szakmai képzés. Mielőtt a vizsgálat konkrét eredményeire rátérnénk azonban fontosnak tartjuk röviden bemutatni, hogy a klímaváltozással kapcsolatos ismeretanyag más országokban hogyan jelenik meg a középfokú oktatásban.

6. Nemzetközi tapasztalatok a klímaváltozás oktatásában

Az előzőekben röviden bemutatott adatokból jól látható, hogy a klímaváltozással mint jelenséggel foglalkozni kell, azt is tapasztaltuk, hogy a közlekedés, logisztika ágazatnak nagy hatása van a területre. Mielőtt a hazai közlekedési képzési terület három szakmájában ezt a vizsgálatot megtennénk, röviden ismerjük meg nemzetközi tapasztalatok szerint hogyan jelenik meg az oktatásban a kérdéskör.

Azt több kutató is megjegyzi a témával kapcsolatban, hogy a klímaváltozás kérdéseinek oktatása nagyon nehéz és összetett feladat, hiszen olyan változásokra kell felkészítenünk a diákokat, amelyek végkimenetelét és időbeni lefolyását még nem ismerjük pontosan.

Ráadásul az oktatóknak olyan oktatási gyakorlatokat kell alkalmazniuk, amelyek társadalmi átalakító hatásai is van. A diákokon keresztül el kell érni egy aktív társadalmi tanulást annak érdekében, hogy az éghajlatváltozásra gyakorolt emberi tevékenységek hatás csökkenthető legyen. (Stevenson és mtsai, 2017.)

A klímaváltozásnak és a kapcsolódó környezetvédelemnek a tantervekben való megjelenésére alapvetően kettő megjelenési formát találtak a kutatók. (Oversby, 2015.)

- A kedveltebb és a pedagógusok által is elfogadottabb inklúziós megközelítés, amely szerint a klímaváltozás kérdéskörét vizsgáló témákat különböző diszciplináris tantárgyak alá sorolják. Ezen megközelítésen belül megfigyelhető több alternatíva is.
 - A környezeti nevelésnek, a klímavédelem kérdésének tárgyalását egy vagy néhány tantárgyba való bevonásával oldják meg.
 - A környezeti műveltségnek több tantárgyba való szétszórása. Ezt az inklúziós megközelítést számos országban alkalmazzák.
- A második esetben a tanterveken belül hoznak létre egy interdiszciplinális teret, tárgyakat, amelyeken belül lehetséges a környezeti tudatossággal, klímavédelemmel, klímaalkalmazkodással kapcsolatos kérdések megvitatására.
- John Oversby 2015-ben megjelent cikke alapján nem ismert olyan ország, ahol a tanterveken belül csak a környezeti fenntarthatósággal, klímavédelemmel foglalkozó külön tárgyat hoztak volna létre. (Oversby, 2015.)

7. A klímavédelem megjelenése a közlekedéssel kapcsolatos képzési területen

A vizsgálatainkat a szakképzések között található Logisztikai technikus (5 1041 15 06) valamint a szakmai képzések között található Logisztikus

(10415006) és Szállítmányozó (10415003) képzések körében folytattuk le. A vizsgálat során a klímaváltozással, adaptációval kapcsolatos kifejezésekre kerestünk rá a kapcsolódó dokumentumokban. A vizsgált kifejezések a következők voltak:

- környezetvédelem,
- fenntartható fejlődés,
- klíma.

A különböző képzéseket figyelembe véve az alábbi eredményekre derült fény.

A Logisztikai technikus (5 1041 15 06) képzés esetében kettő dokumentum a képzési és kimeneteli követelmények, valamint a programterv került vizsgálat alá. A vizsgálat alapjaiban véve az ágazati alapozó képzést követő szakmai oktatásra fókuszált.

- KKK; képzési és kimeneteli követelmények:
 - Környezetvédelem hat alkalommal jelenik meg, de hangsúlyosabban a környezetvédelmi jogszabályok ismerete az elvárt, és csak egy esetben a közlekedési ágak környezetvédelmi vizsgálata.
 - A további kifejezések nem hoztak találati eredményt.
- PTT; programterv:
 - Környezetvédelem aktuális problémái és hulladékkezelési kapcsolata megjelenik témaként. Viszont az órarendi kereteket figyelembe véve, viszonylag csekély óraszámban.

Fenntartható fejlődés és fogyasztás kapcsolatának vizsgálata is belekerült a tananyagok közé, de hasonlóan az előző esethez, csak csekély óraszámban. Klíma: érdemi találat nincs.

Ezek a megjelenések több tantárgy alá kerülnek besorolásra, azaz a logisztikai technikus képzés esetében látható, hogy érvényesül az az inklúziós megközelítés, amely több tárgyba való szétosztással oldja meg a fenntartható fejlődés, klímavédelem és környezeti nevelés ismeretanyagának átadását.

Logisztikus (10415006) képzés esetében a programkövetelmények került átvizsgálásra, a már említett keresőszavak segítségével.

- Környezetvédelem három alkalommal adott találatot, hulladékfeldolgozás, inverz logisztika, munka- és környezetvédelem szöveggörnyezettel.
- A fenntartható fejlődés és klíma nem adott találati eredményt.

Szállítmányozó (10415003) képzés esetében szintén a programkövetelmények kerültek átvizsgálásra, a már említett keresőszavak segítségével.

- Egyik keresőszóra sem jelent meg találati eredmény.

8. Logisztika oktatás a XXI. században

Kutatásunkban a folyamatos változásokra való felkészülés, a logisztikai ipar igényeinek megfelelő ismeretek, összetett korszerű tudás megjelenését is vizsgáljuk az oktatásban. Vizsgálatunkban arra keresünk választ, hogy a képzésekhez előírt tananyagtartalomban megjelenik-e, és ha igen milyen mélységében a megfelelő kifejezések, utalások.

A Logisztikai technikus (5 1041 15 06) Képzési és Kimeneti Követelménye (KKK) valamint Programtanterve (PTT), valamint a szakmai képzések között található Logisztikus (10415006) és Szállítmányozó (10415003) szakmákhoz tartozó Programkövetelmények (PK) nyújtanak szakmai iránymutatást. A logisztika 4.0 szempontú készségek és képességek megjelenésére az oktatásban nem terjed ki ez a kutatás.

Keresett kifejezések:

- digitális,
- online, szoftver,
- automatizált,
- fenntartható,
- digitális logisztika,
- intelligens logisztika,
- Ipar 4.0.

1. Logisztikai technikus KKK és PTT-ben jellemző utalások:

- Digitális alkalmazások és azok biztonságos alkalmazása alapszinten
- Digitális okmányok és online okmánykitöltés
- Online, digitális felületek
- Vállalatirányítási és raktárkezelő szoftverek használata

2. Logisztikus PT-ben jellemző utalások:

- Adatgyűjtés és adattárolás

3. Szállítványozó PT-ben jellemző utalások:

- Informatika szerepe a szállítványozásban
- Útvonaltervező és árukövető szoftverek
- Online felületek, elektronikus fuvarlevelek

9. Összefoglalás

Az előzőekben röviden bemutatott vizsgálati eredmények alapján megállapítható, hogy több nehézség is fennáll a fenntarthatóság és klímavédelemmel kapcsolatos oktatás kapcsán. A vizsgálatba bevont közlekedési és logisztikai képzési területen, a terület környezeti hatásával szemben minimálisan jelenik meg a téma. Ennek a kis számú megjelenésnek következtében az órakeretek is szűk lehetőséget szabnak.

A szubjektív tapasztalatok alapján további problémaként jelenik meg, hogy szakmai oktatók jellemzően túlterheltek, ennek következtében csekély lehetőségekkel rendelkeznek egy a szakmai területüktől eltérő témában további információk begyűjtésére. Ennek következtében a témát illetően nem eléggé magabiztosak.

A vizsgálat ezt a feltevést alátámasztotta. Az oktatási dokumentumok elemzése, a keresett kifejezések csak nagyon kis mértékben jelennek meg. A digitalizációra és az online felületek használatára való törekvés felismerhető, de a korszerű technikák, az intelligens és digitális logisztikai rendszerek bemutatására és a fenntarthatóságra vonatkoztatva nincs utalás.



Forrás: saját szerkesztés

7. ábra A naprakész szakmai oktatást korlátozó tényezők

A digitális és fenntartható logisztika, az intelligens logisztikai megoldások oktatását nehezítő és korlátozó tényezők, melyek fejlesztése és támogatása javasolt.

A korlátozott hozzáférés azt jelenti, hogy az online felületek és szoftverek, azaz az intelligens logisztikai alkalmazások kutatási célú használata nem megengedett, mivel adattartalma védett, titkos vállalati információkat tartalmaz, avagy online elérhető, de fizetős alkalmazás, melyre a szakképzési centrumoknak nincs pénzügyi kerete. A logisztikai ágazatban a szakmai oktatásban új, tananyagok, írott vagy akár e-learning formában nem állnak rendelkezésre, a legutolsó kiadott könyvek, jegyzetek is minimum 10 évvel ezelőtt jelentek meg.

A gyakorlati megközelítés, a naprakészséghez elengedetlen a szakmai vagy vállalati együttműködés, a releváns és újszerű továbbképzés. Az elmúlt időszakban a növekvő terhek és a bizonytalanság, az ellátási láncok sérülékenysége folytán a vállalatok kevésbé nyitottak és támogatóak.

A változások nyomon követése vállalaton kívülről, oktatói pozícióból, csak szekunder módon lehetséges, és még így is hiányos információt jelent. Ezt tetézi az oktatók megkérdőjelezhető szakmaisága, mivel a szakmai oktatók sok esetben nem rendelkeznek megfelelő végzettséggel. A szakmaiság és az innovatív hozzáállás az oktatók korlátozott lehetőségei mellett sok idő ráfordítást és belső kényszert, igényt kíván meg. A Szakképzés 4.0 által kihirdetett törekvés a mérnökök és versenyszférából az oktatók bevonása eddig csak kis mértékben valósult meg. Tehát mindezek a tényezők összefüggenek, a felgyorsuló változásokra való felkészítés az oktatásban egyre nagyobb kihívást jelent.

Az oktatás kiindulópont lehet a változás előidézéséhez, de a korlátozott ismeretek, a kevés, vagy hiányzó készségek fejlesztésre szorulnak. A korszerű tudás már első lépésben a szakmában történő elhelyezkedésben segítség. A fenntarthatóságra nevelés nem csak gazdasági szempontból fontos, hanem e szemléletmód a jövőre való tudatos felkészülés alapja.

Irodalomjegyzék

Cvahte Ojsteršek, T., Šinko, S., & Gajšek, B. (2023): Determining Learning Outcomes Relevant for Logistics Higher Education on Sustainability and Industry 4.0. *Tehnički glasnik*, 17(3), p447-454, URL: <https://hrcak.srce.hr/en/clanak/441858>, letöltés ideje: 2023.10.03.

Doór Z. (2023): *Logisztika 4.0 megatrendek a logisztikában*, URL: <https://www.jovogyara.hu/logisztika-4-0-megatrendek-a-logisztikaban.html>, letöltés ideje: 2023.10.15.

Európai Bizottság (2020): *Europa 2020 Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája*, p5, URL: https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf, letöltés ideje: 2023.09.11

Fine, D., Havas, A., Hieronimus, S., Jánoskúti, L., Kadocsa, A., & Puszkás, P. (2018): *Átalakuló munkahelyek: az automatizálás hatása Magyarországon*. Budapest: McKinsey & Company, p70, URL: <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Hungary/Our%20Insights/Transforming%20our%20jobs%20automation%20in%20Hungary/Automation-report-on-Hungary-HU-May24.ashx>. letöltés ideje: 2023.09.11.

Fülep I., Nick G. és Várgedő T. (2017): *Zászlón a digitalizáció – Ipar 4.0, E-Közigazgatás*, p48, URL: https://kozszov.org.hu/dokumentumok/UMK_2018/2/07_Ipar_4_0.pdf, letöltés ideje: 2023.09.11.

Gelencsér A. (2023): *Ábrándok bővületében - A fenntartható fejlődés korlátai*. Akadémiai Kiadó, p120.

Innovációs és Technológiai Minisztérium (2019): *Szakképzés 4.0 – A szakképzés és felnőttképzés megújításának középtávú szakmapolitikai stratégiája, a szakképzési rendszer válasza a negyedik ipari forradalom kihívásaira*, p7. URL: https://ikk.hu/files/Szakepzes_4.0_VI.pdf, letöltés ideje: 2023.09.11.

Jingjing, L. (2018): Research on Strategies of Logistics Talents Training in Higher Vocational Education under the Background of Intelligent Logistics, *Advances in Intelligent Systems Research*, Vol. 163, 8th International Conference on Management, Education and Information (MEICI 2018) Business School, Polytechnic, Guanshan Road, Wuhan, China, p932, URL: <https://www.atlantis-pess.com/proceedings/meici-18/55910157>. letöltés ideje: 2023.10.03.

Madarász E. (2023): *Ipar 5.0 – Forradalom vagy evolúció?* URL: <https://epale.ec.europa.eu/hu/content/ipar-50-forradalom-vagy-evolucio>, 2023. letöltés ideje: 2023. 09.11.

Nemzetgazdasági Minisztérium (2016): *Irinyi terv az innovatív iparfejlesztés irányainak meghatározásáról*, p6-18, URL: <https://2015-2019.kormany.hu/download/d/c1/b0000/Irinyi-terv.pdf>, letöltés ideje: 2023.09.11.

Országos Meteorológiai Szolgálat (2022): *Éghajlatváltozás*. URL: https://www.met.hu/eghajlat/eghajlatvaltozas/megfigyelt_hazai_valtozasok/hosegindexek/ (letöltés ideje: 2023.10.27)

Oversby, J. (2015): Teachers' Learning about Climate Change Education; *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 167, P23-27, URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814067846>, letöltés ideje: 2023.11.05.

Pogátsa Z. (2023): *Fenntartható gazdaság vagy társadalmi összeomlás*. Kossuth Könyvkiadó, Bp.

Stevenson, R. B., Nicholls, J., & Whitehouse, H. (2017): What is climate change education? *Curriculum Perspectives*, Vol.37, p67-71, URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s41297-017-0015-9>, letöltés ideje: 2023.11.05

ATIPIKUS OKTATÓI SZEREPEK ÉS AZOK FEJLESZTÉSE A SZAKKÉPZÉSBEN

Mészáros Attila, meszaros.attila@uni-obuda.hu
Pannon Egyetem, Óbudai Egyetem

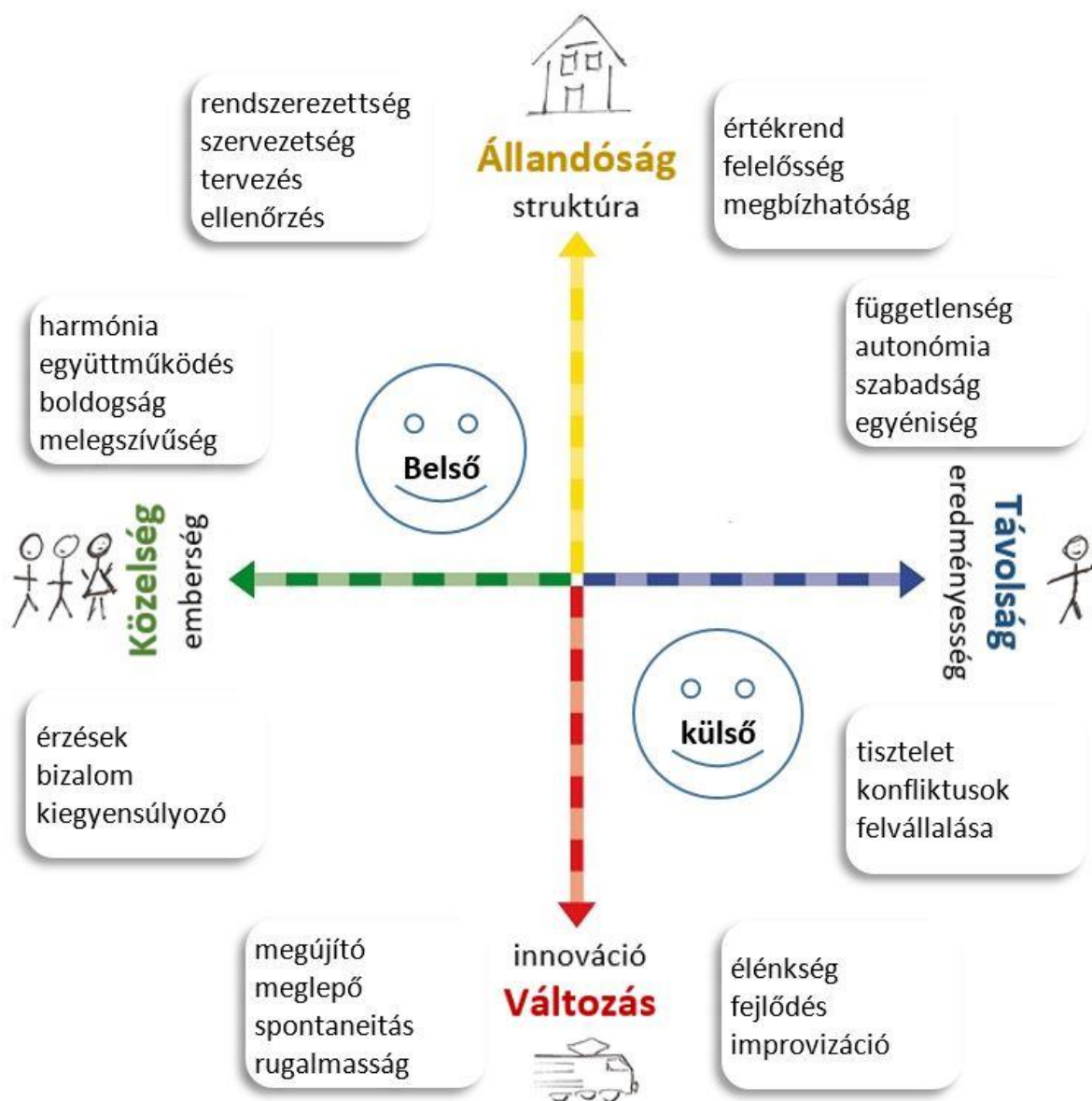
Bevezetés

Egy képzőnek sok szerepben kell megjelenni egy oktatási folyamatban. Ezen szerepek fejlesztése az egész pályafutását végig kell, hogy kísérje. Ezek a szerepek az eljárásaik, a célkitűzéseik és a szükséges speciális ismereteik tekintetében különböznek egymástól (Mészáros, A., & Baróti, E., 2015). Valamint megjelenik egy közös munka is, mert ha egy tanulónak, vagy egy felnőttnek terápiára van szüksége, akkor az oktatónak mindössze jelző szerepe van és együttműködésre kell felkérni egy más szakembert. Az, hogy melyik szerepben jó egy képző az a szakember személyiségéből és egyéni stílusából, valamint abból adódik, hogy milyen mértékben sikerül ösztönző és támogató kapcsolatot kialakítania a tanulókkal. (Sass - Bodnár, 2014.)

A jövőben nagy szükség lenne tanári közösségek együtt gondolkodására. Azonos tanulókat, résztvevőket tanítók találkozására és a tanítási folyamatban megélt élmények megbeszélésére, problémák megoldásának együttműködő keresésére. Szakmai tudásunk is együttműködésben épül, hiszen hajlamosak vagyunk beszűkülésre. Sok impulzust adhatunk egymásnak és sokat tanulhatnánk egymástól. Diákjainktól szintúgy. Továbbá időt adhatnánk kutatói igényeknek. Időt és teret. Ugyanis ez a munka egészen más és más képességeket kíván. Jól teljesíteni csak úgy lehet, ha időt adunk ennek a munkának és elmélyedésnek, a szakmai fejlődésnek is. Egyszerre nem tudunk részt venni a tanításban, a kutatásban, a szakmai közéletben hasonló minőségben. Ha ilyen intenzitással tanítunk, mint a fent említett részvétel, teljes időnket, személyiségünket lefoglalja. Nagy stresszfaktor egy intézményben és az oktató életében is, ennek fel- és elismertségének hiánya. Viszont az egyéb szakmai és tudományos követelményelvárás kizárólagos. Ennek valódi kínját megélheti sok oktató nem tudván mindezen elvárásnak igazán megfelelni. Valamelyik területen mindig kevesebbnek érezheti magát. Ez az integritás, amely szakmai, tudományos-elméleti és oktatói teljességet eredményez, mindegyik szerepbe való behelyezkedést és sikereket ad, keveseknek áll birtokában.

1. Oktató mint tanácsadó?

A tanácsadás, mint általános kifejezés, az egyének és csoportok számára nyújtott segítség sokféle formáját magában foglalja a legkülönbözőbb tevékenységi területeken és sokféle témával. A tanácsadás coaching, a szupervízió formái szintén a tanácsadás címszó alá sorolhatók. Sőt a tanácsadás vagy a terápia különböző formái közötti átmenet és elhatárolás gyakran nem egyértelmű. A terápia kizárólag a pszichoterapeutákról szóló törvényben megfogalmazott „betegségértékű rendellenességek” kezelésére vonatkozik. A tanácsadás minden nem terápiás formája esetében legalább egy dolog egyértelmű: nem nyújtanak terápiát. De az általános tanácsadás, coaching és szupervízió határait nem mindig lehet szigorúan betartani, és egyes tanácsadási helyzetek néha a terápiás hatással bírnak. Hány olyan gyermek van az iskolában, akinek a tanítója szinte gyógyítja a lelkét a jelenlétével, a szavaival. Néha szinte ezek az alkalmak életmentőnek is bizonyulhatnak. Az oktatási folyamatban a tanácsadás minden formájának központi és összekötő eleme a beszélgetés: Az oktató beszélgetést folytat egyénnel vagy csoportokkal. A kontextus, a téma és a résztvevők eltérőek, de az alapvető attitűdök, technikák és eljárások nagyrészt változatlanok maradnak. Az egyetemeken megtanulják módszertani felkészítés során a hallgatók, hogy egy órán hogyan strukturálják és vezessék a közös beszélgetéseket. Ha az oktató gazdagítja is ezt a beszélgetést szakismereteivel, valamint egyéb módszerek alkalmazásával, mégis gyakran tanácsadói szerepben találja magát. A témák sokfélék lehetnek egy ilyen helyzetben, és magukban foglalják a személyes, családi, magán és szakmai területeket. Egy oktató tanácsadási módszerei lehetnek például: családi tanácsadás, szülői tanácsadás, szociális tanácsadás, karrier-tanácsadás, élet-tanácsadás. A felnőttek oktatásánál már megjelenhet a coaching is mint módszer. A coaching formái például: Szülői coaching, karrier coaching, vezetői coaching. Tehát ha ilyen szerepek is vannak, akkor érdemes ezzel a területtel jobban megismerkedni, hisz egy tanácsadói szerepben egyrészt az oktató felel a tanácsadási folyamat megtervezéséért, másrészt mindig speciális szakismeretekkel kell rendelkeznie. Az oktatónak fel kell ilyenkor használni azokat a tudáselemeket, amelyek egy osztályteremben csak korlátozottan vannak jelen. Ilyen például a családdinamika, a nevelés, a pszichés zavarok, a karriertervezés, a csapatfejlesztés, a vezetői elméletek és hasonló ismeretek. Hogy érzékeltessük a külső és a belső tanácsadó attitűd, nehézség és könnyebbség kapcsolatát, nézzük meg a Riemann-Thomann ábrában az elhelyezkedésüket. (Mészáros - Baróti, 2017.)



Forrás: Kurp, 2005. 22. o., resoltat.de kép alapján saját szerkesztés

1. ábra A külső és a belső tanácsadó attitűd, nehézség és könnyebbség kapcsolata a Riemann-Thomann rendszerben

Jelentőséggel bír a tanácsadói tapasztalat és az, hogy ezek hogyan viszonyulnak az adott intézményhez. Ezért szükséges egy oktatónak feltenni a kérdést: biztosan én vagyok erre a feladatra a megfelelő? Ki a jobb?" A külső azért, mert kívülről jön, nem elfogult, vagy a belső, mert „ez a mi emberünk”? Negatív értelemben „ez az az idegen, aki olyan különleges megközelítést alkalmaz, amelyet csak egyszer lát meg”, vagy „nem lehet jó, mert csak egy báb a főnöktől”. Látható, hogy mindkét szerepnek eltérő az identitása és az érzelmi akadályai. A külsősök tudatosan dönthettek, lehet (nem) tudatos irigység a belső kollégák részéről. Másrészt a belső tanácsadóknak vannak az intézményről,

emberekről mélyebb ismeretük, de jelen lesz (öntudatlanul) az irigység. Az ábráról látható a két szerepnek az eltérő beállítódása. Így mindig dönteni kell, hogy melyikre van szükség. A belső tanácsadó gyorsabban megtudja érteni a problémát. A külsős a „változásra és a távolságra” összpontosít, és olyan dolgokat tud mondani, amelyeket egy belső tanácsadó nem mondhatna el.

Egy iskolai példával illusztrálható, hogy még ezek a szerepek is folyamatosan cserélődnek. Amikor egy osztályban egy tanulóval beszélget az oktató, akkor a belső tanácsadót képviseli, hisz a közösség része a tanár is. Ismeri a belső folyamatokat. De ha délután a szüleivel beszélget, például egy problémáról, akár a gyermek jelenlétében, ott már külső tanácsadó lesz, mivel a családnak nem része, nem ismeri az otthoni helyzetet. Ez esetben a szülők gyakran kérdezik: Mit tegyek a gyerekekkel otthon...?

1.1. Oktatásban használható tanácsadás formái

A moderálás, a mediáció és az irányított beszélgetés, mint tanácsadási módszerek fontos szerepet játszanak egy oktató módszertani eszköztárában. De tisztázniuk kell a megközelítések, attitűdök és szerepek közötti különbségeket.

A következő meghatározások még nem kapcsolódnak közvetlenül a tanácsadás gyakorlatához. Segítenek azonban megérteni a megoldás-orientált attitűdöt. Először meg kell különböztetni a tanácsadás különböző formáit (2. ábra). Három különböző formában jelenhet meg egy oktató munkája során: moderálás, mediálás és konzultáció. A konzultáció területe tovább fel osztható a témához kapcsolódó tanácsadásra, coachingra, szupervízióra.

Oktatásban használható tanácsadási formák rendszere

Moderálás

Mediáció

Tanácsadás

Témacentrikus tanácsadás

Coaching

Szupervízió

Forrás: Lindemann, 2018

2. ábra Az oktatásban használható tanácsadás formái

1.2. Beszélgetések kezelése, vezetése a tanácsadásban

A beszélgetés egy általános kifejezés, amely jelenthet a köznyelvben: megbeszélést, tanácsadást, konfliktuskezelést és hasonlókat. Itt általános kifejezésként használjuk, hogy világossá váljon, mert a különböző típusú beszélgetések formák, módszerek és célok lehetnek. Egy oktatónak különös figyelmet kell fordítania a mindennapi szakmai életében, hogy nem önálló külső tanácsadóként folytat beszélgetést - amint azt a tanácsadásról és terápiáról szóló jelenlegi szakirodalom jellemzi, hanem hogy maga is része a rendszernek, amiben a beszélgetés folyik. Ez azt jelenti, hogy minden személyhez közvetlenül vagy közvetetten kapcsolódik. Így a sikeres beszélgetés bonyolultsága abban áll, hogy néha moderátor, néha mediátor szerepbe is belekényszerül, néha pedig a saját témáit és aggályait kell képviselnie.

Az egyik kifejezés, amelyet tisztázni kell a beszélgetés lebonyolításával kapcsolatban, a „vezetés” kifejezés. A vezetés meglehetősen általánosan értelmezhető például úgy mint: „a vezetés mások befolyásolása abból a célból, hogy valamilyen feladatra közös megoldást találjanak”. (Csepeli, 2001.) Egy oktatónak a megbeszélések lebonyolításnak rendszerszerű megértése során nagyon fontos két kérdést tisztázni ezzel kapcsolatban önmagában:

- Ki határozza meg azokat a célokat, amelyekre a beszélgetésnek vonatkoznia kell?
- Hogyan alakítsam ki a befolyásom e célok elérésére? Tehát milyen módszert válasszak!

A célokat a résztvevő és a távollevők tagjai határozzák meg. Ezek szembeállítás, reflektálás és konkretizálás lehet a beszélgetés célja. A saját igényeinek, aggodalmainak és céljainak nyilvánosságra hozatala ekkor a beszélgetés fontos része. Ellenkező esetben fennáll annak a veszélye, hogy a beszélgetést saját, de diszkrét, „rejtett célok” alapján manipulálhatjuk. A beszélgetést folytató személy által önmagára gyakorolt hatás döntő, tehát lehetővé kell tenni számukra, hogy maguk változtassanak helyzetükön és így elérjék céljaikat. A perspektíva kiszélesítése, a perspektívaváltások generálása, a cselekvési lehetőségek összegyűjtése és kidolgozása hatékony módszer. A megértés és a megegyezés kooperatív folyamatát kell irányítani a jelenlévők között. Hatékony, amikor a beszélgetést folytató személyt be tudjuk vonni a megoldási folyamatba.

A vezetés és a vezetési stílus szintje nagyon változó lehet. A beszélgetés lebonyolításakor a hatékonyság érdekében először el kell dönteni, hogy a beszélgetést „kell-e folytatni”, vagy tanácsot kell-e adni, vagy arról van szó, hogy valamit közlünk valakivel, kérünk tőlük valamit, vagy egyszerűen utasításokat adni, vagy - tágabb értelemben véve - oktatni. Ezekben az esetekben el kell kerülni azt a „színlelést”, hogy egyenlő feltételekkel folytatott beszélgetésről vagy konzultációról van szó.

2. Moderáció az oktatói munkában

Az oktató először moderátorként dolgozik minden beszélgetésben, amelyben átveszi a vezetést: strukturálja, megjeleníti és irányítja a beszélgetést. Még a beszélgetés moderálása is döntő mértékben hozzájárulhat a pontosítások és a szemléletváltás elősegítéséhez és a megoldási lehetőségek kialakításához. A moderálás a különféle célokkal folytatott megbeszélések strukturálására és irányítására vonatkozik, például kölcsönös tájékoztatásra, cél- és cselekvési tervezésre. Sajnos sok vitában nincs ilyen moderálás. Így nehéz megoldásokat találni. Sokszor jelenik meg egy beszélgetésben az az érzése egy embernek, hogy beszélgetés van, de nem konkretizáljuk a témákat, nem adunk összefoglalókat, nem rögzítünk eredményeket. Véleményem szerint a beszélgetések moderálásának képessége központi szerepet játszik a tanácsadás, a coaching, a szupervízió minden formájában, de még az osztálytermi munkában is. Még akkor is, ha a meglehetősen strukturálatlan beszélgetések hasznosak lehetnek, és jó eredményekhez vezethetnek, a strukturált megközelítés - különösen tanácsadói tevékenységek tanulásakor - rendkívül hasznos: Mielőtt elkezdené egy oktató a témák megvitatását, biztosítani kell, hogy minden érintettnek lehetősége legyen témákat megnevezni. Biztosítani kell, hogy ami a témában elhangzik, ne vesszen el. Gondoskodni kell arról, hogy mindenki elmondhassa a véleményét és betartsák a vitaszabályokat. Az

eredményeket rögzíteni kell és lehetőség szerint írásban továbbítani kell az összes érintettnek.

A moderálás a központi elem a beszélgetés lebonyolításában, mivel hozzárendeli a beszéd egyes részeit, végrehajtja a vita szabályait, megjeleníti és meghatározza a tartalmat és az információkat. Legjobb esetben az oktató olyan részvételi folyamatot tud létrehozni, amelyben a résztvevők egyenrangúnak érzik magukat. Ha azonban ez az érzés nem alakul ki, akkor oda vezethet, hogy hierarchiák és hatalmi viszonyok jönnek létre a beszélgetésben, amelyek a beszélgetésen kívül új problémákat generálnak, mélyítenek el.

3. Mediáció az oktatói munkában

Ha konfliktusokkal kapcsolatos megbeszélésekről van szó, vagy akár kifejezetten a konfliktusok tisztázására kerül sor, akkor az oktató közvetítőként is tevékenykedhet. Azzal a feltétellel szervezi a beszélgetést, hogy az érintettek megállapodjanak a konfliktus megoldása érdekében elért közös eredményekről. Azt is mondhatnánk, hogy a mediáció a moderálás szigorúbb és strukturáltabb formája. A mediáció a konfliktusos megbeszélések strukturálására és kezelésére utal, a cselekvési lépések békés megegyezése céljából. A mediáció alapvető strukturái és technikái más beszélgetési helyzetekben is hozzájárulhatnak a sikerhez. A konfliktusbeszélgetések (mediáció) vezetése végső soron a moderálás speciális esete. A mediáció során a folyamatok és szabályok betartását szigorúbban megkövetelik, mint például a megbeszélések során, amelyek során minden résztvevő hajlandó konstruktívan együttműködni. A mediációnak két fontos előfeltétele van:

1. Önkéntesség: A közvetítés azt jelenti, hogy független személytől kérnek támogatást egy konfliktus megoldásához. Ha azonban a konfliktus megoldása kényszerítő kontextusban vagy parancs alapján történik, akkor az önkéntességet körültekintőbben kell mérlegelni. A fő gond tehát az, hogy foglalkozni kell az oktatónak önmaga, azaz a közvetítő elfogadásával a beszélgetés elején, és tisztázza a következményeket vagy az alternatív eljárásokat, ha a mediáció sikertelen, vagy ha sem önkéntesség, sem elfogadás nem állapítható meg.

2. Függetlenség: Az önkéntesség és az érintettek általi elfogadás mellett a mediátor függetlensége is további követelmény. Ez nem mindig egyszerű kérdés, például azért, mert a beszélgetést folytató személyek abban az intézményben dolgoznak, amelyben a konfliktus felmerült, vagy közvetlenül, vagy közvetve részt vesz a konfliktusban. Ilyenkor egy oktatónak hármas feladata van:

- Moderál egy beszélgetést, amelyben a résztvevők elmondják nézeteiket és aggályaikat (moderálás).

- Ha szükséges, segít a konfliktusok (mediáció) megoldásában.
- Ha szükséges, tanácsadói minőségben jár el a beszélgetés moderálásának és közvetítésének további módszerekkel, modellekkel és speciális ismeretekkel (tanácsokkal) való gazdagításával.

Számos tanácsadáson, coachingban, szupervízióban teljesen elegendő lehet a beszélgetés moderálása egy megfelelő ütemezés alapján. A tanácsadás, a coaching, a szupervízió esetében a három leírt feladat mellett egy komoly akadály áll: Nem mindig tud független tanácsadóként megjelenni. A függőség és a személyes részvétel speciális helyzetét sok gyakorlással és képzéssel lehet megváltoztatni. A moderálás oktatási és reflexiós eszközként való használat esetén a szakmai útmutatással és a kollegiális visszajelzéssel érdemes összekapcsolni.

Érdekes az oktatási folyamatokban a beszélgetéseknél több módszert kipróbálni, használni, mert csak így tehetünk szert rutinra. A tapasztalatok növekedésével kialakul egy saját stílus. Annak érdekében, hogy a helyzetnek megfelelő módon tudjunk cselekedni, a technikákat rugalmasan kell alkalmazni. Ez a rugalmasság azonban csak a tapasztalatok növekedésével alakul ki. Az itt bemutatott technikákat ezért olyan kiindulópontként kell érteni, amely orientációt nyújt a rendszerszemléletű megoldás-orientált tanácsadás minden formájához.

Összefoglalás

Az alap- és középfokú képzésben, a felsőoktatásban és a felnőttképzésben oktatni egy külön szakma. Ez az oktatói tevékenység merőben több, mint hogy az adott tudományterületet ismerjük és ezt a tudásunkat közvetítjük. Jelenleg az egyéb szakmai és tudományos követelményelvárások a kizárólagos minőségi mutatók. Így az oktatói szerepek területének fejlesztését - az elvárások hiányában - önmagunk belső indíttatásából kell megtenni.

Javaslatunk lényege mindhárom követelményelvárás teljesítéséhez több időt rendelni, lehetőséget teremtve ezáltal arra, hogy mindhárom területen jártasnak és sikeresnek érezhesse magát az oktató. (Mészáros, 2017.) S mivel egy képesség kiérleléséhez, egy szerepre való felkészüléshez különböző területek megismerésére van szükség, így ciklusokban képzeljük el az egyetemi, felnőttképzési oktatónak a felkészítését. Tanulmányai befejezése után szükség lenne a szakmába való behelyezkedésre, a szakmai felkészültség gyakorlatorientálttá tételére.

Ez legalább három különböző szakaszt jelent:

- szakmai gyakorlat saját szakterületeken

- tudományos fejlődés, amikor a saját szakterület valamilyen valós problémáján gondolkodva, azt jobbitó szándék által vezérelve, egy tudományos témán dolgozni és felkészülni a kutatói pályára, melynek végeredménye lehetne a PhD.
- tanári, oktatói, képzői hivatásba való belenövekedés. Ez vízvázasztó lehetne sokak számára. Itt kiderülne kinek melyik életpálya vonzóbb: a kutatói, vagy az oktatói. Ettől kezdve választani lehetne a felsőoktatásban: inkább a kutatói, vagy inkább az oktatói létet, mint további elfoglaltságot és alaphivatást. Így egy egyetemi közösségben megoszlanának a felelősségvállalások, a szakmai, tudományos felkészültségek magasabb fokán állók és a szakmai – oktatói, pedagógiai irányt jobb képességekkel művelők, a jövő nemzedéket nevelők között. Folyamatos megújulást adhatna a két tábor együttműködése és egymástól tanulása. Pl. a szakmából érkezők integrálása, új életteli szakmai impulzusok felvétele, a kutatói és oktatói pályára való felkészítésük, hogy későbbiekben választható legyen a számukra legtöbb sikert és fejlődést hozó irány.

Ezek markáns irányok és talán megvalósításuk a gyakorlatban küzdelmes. Mégis azt gondoljuk, jelenkori lehetőségeink tartalmazzák ennek csíráit.

Az emberek közötti kommunikáció során egyszerre két folyamat zajlik, az egyik az emberek között, a másik az emberen belül. A megfelelő, helyes kommunikáció során pedig egyszerre vagyunk összhangban önmagunkkal és az adott szituáció jellegével. (Mészáros, 2013.) Ez igaz egy pedagógiai folyamatra is. (Thun, 2018.) Így fontos, hogy a tanuló személyiségéhez legmegfelelőbb módszert kell választani. A modell egységbe foglalja a személyiségre épülő több irányú lehetőségek pedagógiai rendszerét. Érezhetjük mindegyik fontosságát, szükségességét, továbbá egyensúlyra törekvést javasol a pedagógus munkájában. Az a fontos, hogy mindegyik típus érezzen támogatást és fejlesztő követelményt ugyanazon tanulási folyamat során. Ez nagymértékben segíti a bevonódást és aktív részvételt. Ezt tudatosan előkészített tantárgyi követelményrendszerrel és a személyes részvétellel érhető el. (Mészáros, 2013.) Egyszerre van szükség a helyes korlátok felállítására és a szabadság megadására. Egyszerre kell távolságot teremteni a kihívást jelentő fejlesztő követelmények állítása során és közelséget adni a bátorítás, bizalom és kísérés folytán, hogy a tanulók sikeresen tudják megélni a folyamatot. Fontos az előre megtervezett strukturált felépítettség és fontos a rugalmasság, hogy impulzusaikat, kéréseiket fogadva, újra gondolván, együtt is alakíthassák tanítványainkkal. Ennek egyik módszere a tükrözött osztályterem. (Sass és Bodnár, 2016.)

Bármilyen életkorú és élethelyzetű fiatal tanításakor - minden tanulási vagy fegyelmezési problémánál nem csak a pedagógusoknak, hanem a

szülőknek is - segítséget nyújt a rendszerbe való gondolkodás. (Rogers, 2014.)

Az ellentétes kívánalmak feszültségében hihetetlen alkotói impulzivitásra tehet szert a pedagógus, amely valóban motiváló képzőnek és résztvevőnek egyaránt. Ez a rendelkezésre állás viszont komoly személyes jelenlét és igénybevétel. Az erre való felkészülés szintén. Az első lépés e felé felismerni saját irányultságát a pedagógusnak. Majd elismerni a többi irányultság létjogosultságát és értékeit. Ez fontos lépés saját személyiségének nyitottságának megőrzéséhez, további integrációra és fejlődésre ad lehetőséget, majd a tanulási és tanári hozott mintáinkon való gondolkodás szükséges. (Gordon, 2016.) Ez a modell, amely a tanulót és az ő személyiségtípusának megismerését helyezi a fókuszpontba, fontos súlypontja lesz a képzői, oktatói munkának. Ezért nagyon fontos, hogy teljes személyiséggel vegyen részt az oktató a tanítási és tanulási folyamatban és erre készítse fel tanítványait is.

Irodalomjegyzék

Csepeli, G. (2001): Szociálpszichológia. Budapest: Osiris Kiadó. Forrás: https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_szocialpszichologia/ch07s04.html

Gordon, T. (2016): P.E.T. A szülői eredményesség tanulása. Balatonendréd: Gordon Kiadó.

Kurp, H. (2005): Interne Supervision und Beratung. Forrás: supervision-lueneburg: https://www.supervision-lueneburg.de/fileadmin/Artikel/Kurp-Interne_Supervision_und_Beratung.pdf.

Lindemann, H. (2018). Systemisch-lösungsorientierte Gesprächsführung in Beratung, Coaching, Supervision und Therapie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Mészáros, A. (2013): Konfliktusmegoldó vitakezelés. In B. Barna, Erdélyi Magyar Civil Évkönyv (old.: 230-242,). Kolozsvár.

Mészáros, A. (2013): The culture assessment of the Széchenyi István University and the structural training of professors and leaders in 2010-2012 built on the assessment. 8th Research/Expert Conference with International Participation (old.: 373-378). Zenica B&H: University of Zenica.

Mészáros, A. (2017): Labour market expectations towards higher education. 10th Research/Expert Conference with International Participation (old.: 249-254). Zenica B&H: University of Zenica.

Mészáros, A., & Baróti, E. (2015): (Szak)ember képzés rendszerszemléletű megközelítése a felnőttképzésben és a felsőoktatásban. Győr: Széchenyi István Egyetem.

Mészáros, A.; Baróti, E. (2017): Designing an FR-Soft-Skill Measurement System to Be Used in Adult- or Higher Education. University of Zenica (old.: 406-417). Neum, Bosznia-Hercegovina: University of Zenica Faculty of Mechanical Engineering.

Rogers, C. R. (2014): Valakivé válni - A személyiség születése. Budapest: Edge 2000 Kft.

Sass, J. - Bodnár, É. (2016): A tükrözött osztályterem motivációs potenciálja. In M. F. Tóth P., I. Empirikus kutatások az oktatásban és a pedagógusképzésben (old.: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ). Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ. Forrás: https://www.researchgate.net/profile/Peter-Toth-12/publication/338149087_Empirikus_kutatasok_az_oktatasban_es_a_pedagoguskepzesben/links/5e02515592851c83649914e7/Empirikus-kutatasok-az-oktatasban-es-a-pedagoguskepzesben.pdf#page=126

Sass, J. - Bodnár, É. (2014): Kihívások: Változó tanulók - változó módszerek - változó tanárszerepek. In P. Tóth, R. Ósz, & Á. Várszegi, Pedagógusképzés - személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés: IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia (old.: 183-196). Budapest: Óbudai Egyetem.

Thun, S. (2018): Hiteles és helyzethez illő kommunikáció - Személy, szituáció és belső csapat. Budapest: Háttér Kiadó.

INNOVATÍV ISKOLÁK SAJÁTOSÁGAI EGY NEMZETKÖZI KUTATÁS EREDMÉNYEINEK TÜKRÉBEN

Holik Ildikó, holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu
Kersánszki Tamás, kersanszki.tamas@uni-obuda.hu
Sanda István Dániel, sanda.daniel@tmpk.uni-obuda.hu
Viola Attila, viola.attila@tmpk.uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem

Bevezetés

Az Európai Unió oktatási stratégiájának egyik fontos pillérét alkotják az oktatási innovációk. (Fazekas, 2021; Halász és mtsai, 2022.) Már 10 évvel ezelőtt is az „innovatív tanulás és tanítás” állt az Európai Bizottság stratégiájának középpontjában, amelyben az az elvárás fogalmazódik meg az iskolákkal szemben, hogy legyenek nyitottak az innovatív oktatási módszerek és technológiák befogadására. Ez a követelmény napjainkban fokozottan érvényesül.

A pandémia időszakában az online oktatásra való átállás magával vonta azt is, hogy a technikai akadályok leküzdését követően lehetővé vált a korábban jól bevált oktatási módszerek, a módszertani repertoár megújítása azáltal, hogy az oktatás résztvevői nyitottabbá váltak az új, digitális megoldásokra (Kanetaki és mtsai, 2021; Gormaz-Lobos és mtsai, 2022). Ebben az időszakban számos innovatív oktatási módszer terjedt el a pedagógusok körében, sőt a vállalkozó szellemű tanárok közül sokan új módszereket fejlesztettek ki, amelyeket később, a jelenléti oktatásban is kiválóan alkalmazni tudnak. (Buda – Czékman, 2021.)

A tanulmány egy nemzetközi kutatás alapján vizsgálja az oktatási innovációk és az innovatív iskolák jellegzetességeit. Foglalkozik azzal, hogy milyen innovatív módszereket, tananyagokat és oktatási eszközöket alkalmaznak a megkérdezett pedagógusok, valamint azzal is, hogy milyen sajátosságokkal rendelkeznek azok az iskolák, amelyekben megvalósul valamilyen oktatási innováció.

A kutatásban hangsúlyos kérdésként kezeltük azokat a pandémia alatt bevezetett oktatási innovációkat, amelyeket a mostani, jelenléti oktatásban is hatékonyan alkalmaznak a pedagógusok.

1. Az online oktatás módszertani sajátosságai

Több nemzetközi kutatás is vizsgálta az online oktatásra való átállás folyamatát és annak következményeit, pozitív és negatív hatásait.

Az online oktatás pozitív következménye, hogy a pedagógusoknak fejlődtek a digitális készségeik és megújult, korszerűsödött a módszertani kultúrájuk. Sok pedagógus számára szeméلتváltással járt ez az időszak, az online oktatás számukra a digitális eszközökkel való kísérletezés időszaka is volt. Szintén pozitívumnak tekinthető, hogy a diákok felelősegteljesebbé váltak saját munkájukért. (Bencéné, 2021.)

Az online oktatás azonban számos hátránnyal is járt. Elgondolkodtató adat, hogy Magyarországon a tanulók 95%-a vett részt az online oktatásban, 5%-uk viszont kimaradt abból, ami veszélyeztette a későbbi tanulmányaik sikerességét is. (Czifra, 2021.)

Ezt az időszakot a társas kapcsolatok hiánya jellemezte, mivel a tanulók nem tudták ápolni a személyes kapcsolataikat, és ez komoly pszichés problémákat okozott számukra, továbbá a tanulók elszigetelődéséhez vezetett. A romló mentális állapotuk hátrányosan hatott a viselkedésükre és a tanulási eredményességükre.

A hátrányos helyzetű településeken komoly problémát jelentett a tanulók elérése, amely sok esetben lehetetlennek bizonyult. Ezáltal nőtt a lemorzsolódás veszélye (Fejes – Szűcs, 2021.), amely a társadalmi elszigeteltség növekedéséhez vezethetett.

Egy 2021-es kutatás a tanulók tudás- és képességszintjét vizsgálta olvasás-szövegértés, matematika és természettudományos területen. A kutatás eredményei teljesítménycsökkenésre hívták fel a figyelmet évfolyamtól és nemtől függetlenül, amely valószínűleg az online oktatás következményének tulajdonítható. A legnagyobb lemaradás az alsóbb évfolyamokon jelentkezett a matematika és a szövegértés területén. (Molnár és mtsai, 2021.)

A pedagógusok számára a legnagyobb kihívást a tanulók motiválása jelentette – állapította meg 2020-ban a School Education Gateway portálon 4859 fő válaszadó körében végzett kutatás.

Az online oktatás időszaka számos problémára hívta fel a figyelmet, például arra, hogy szükség van a pedagógusok és a tanulók digitális kompetenciáinak (Anisimova és mtsai, 2021; De la Calle és mtsai, 2021; Molnár és mtsai, 2022.), digitális írástudásának (Li – Yu, 2022.) fejlesztésére, továbbá új, hatékony tanítási-tanulási módszerek, digitális tananyagok és értékelési eljárások kidolgozására, amelyek eredményesen alkalmazhatók a digitális világban. (Bencéné, 2021.)

Amikor a pedagógusok és a tanulók visszatértek a jelenléti oktatáshoz, számos tapasztalattal lettek gazdagabbak, amelyeket jelenleg is alkalmazni tudnak a tanítási-tanulási folyamatban.

2. Nemzetközi kérdőíves kutatás az oktatás módszertani megújulásáról

Online kérdőíves kutatásunk 9 európai ország 292 pedagógusának véleménye alapján vizsgálja az oktatási innovációkat. Kutatási kérdésként azt fogalmaztuk meg, hogy milyen innovatív módszereket, tananyagokat és oktatási eszközöket alkalmaznak a megkérdezettek, valamint, hogy milyen sajátosságokkal rendelkeznek az innovatív iskolák.

A kutatási minta

Kérdőívünket összesen 292 pedagógus töltötte ki 9 európai országban. (1. táblázat)

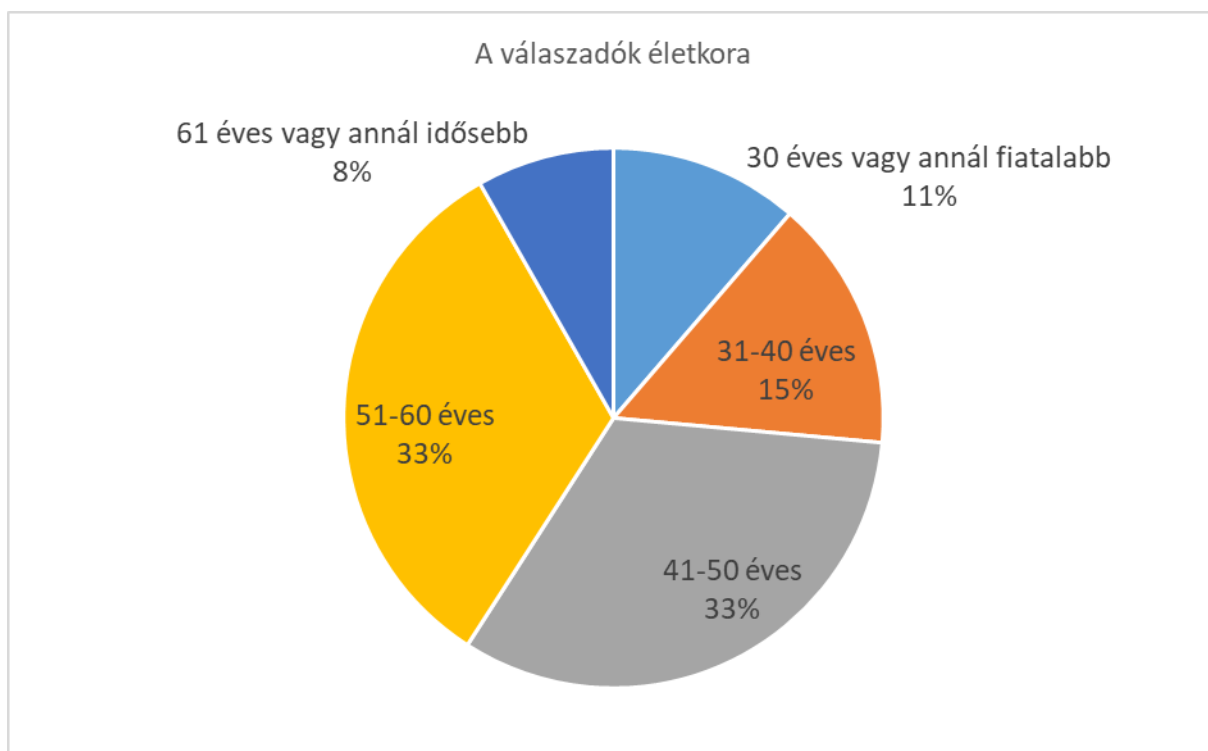
1. táblázat A kérdőív kitöltésében részt vevő pedagógusok országok szerinti megoszlása (N=292)

Ország	fő	%
Albánia	4	1,4
Bulgária	42	14,4
Ciprus	18	6,2
Görögország	11	3,8
Magyarország	130	44,5
Málta	6	2,1
Olaszország	24	8,2
Portugália	26	8,9
Spanyolország	31	10,6
Összesen	292	100,0

A nemek megoszlása tekintetében vizsgálva a kutatási mintát megállapítottuk, hogy a válaszadók 65,6%-a nő, 34,4%-a férfi (N=291).

Életkori csoportosítás alapján kitűnik, hogy a válaszadók 11,3%-a 30 évnél fiatalabb, 15,1%-a 31 és 40 év közötti, többsége (73,3%-a) pedig 40 évnél idősebb (N=291). (1. ábra)

Az életkori megoszlásnak megfelelő a szakmai tapasztalatuk hossza is. 10%-uk 2 vagy ennél kevesebb éve tanít; 7,2%-uk 3-5 éve; 14,8%-uk 6-10 éve; 14,5%-uk 11-15 éve; 12,4%-uk 16-20 éve és a válaszadók legjelentősebb része, 41%-a több, mint 20 éve végez nevelési/oktatási/képzési tevékenységet (N=290). Az adatokból egyértelműen kitűnik, hogy a válaszadók többsége jelentős pedagógiai tapasztalattal rendelkezik.



1. ábra A válaszadók életkori megoszlása (N=291)

A válaszadók 8,5%-a alapfokú nevelés-oktatásban tanít alsóbb évfolyamokon; 12,7%-a pedig a felsőbb évfolyamokon. Többségük a középfokú oktatásban dolgozik: 28,3%-uk az általános középfokú oktatásban tanít, gimnáziumokban, 29%-uk a szakképzésben. A válaszadók 8,1%-a felsőoktatásban oktat (N=283).

A válaszadók 24,4%-a reál; 30,24%-a humán tantárgyat tanít; 14,78%-a idegen nyelvet; 16,49%-a készségi tárgyat; 21,15%-a valamilyen szakmai tárgyat tanít (néhány pedagógus több típusú tantárgyat is tanít) (N=291).

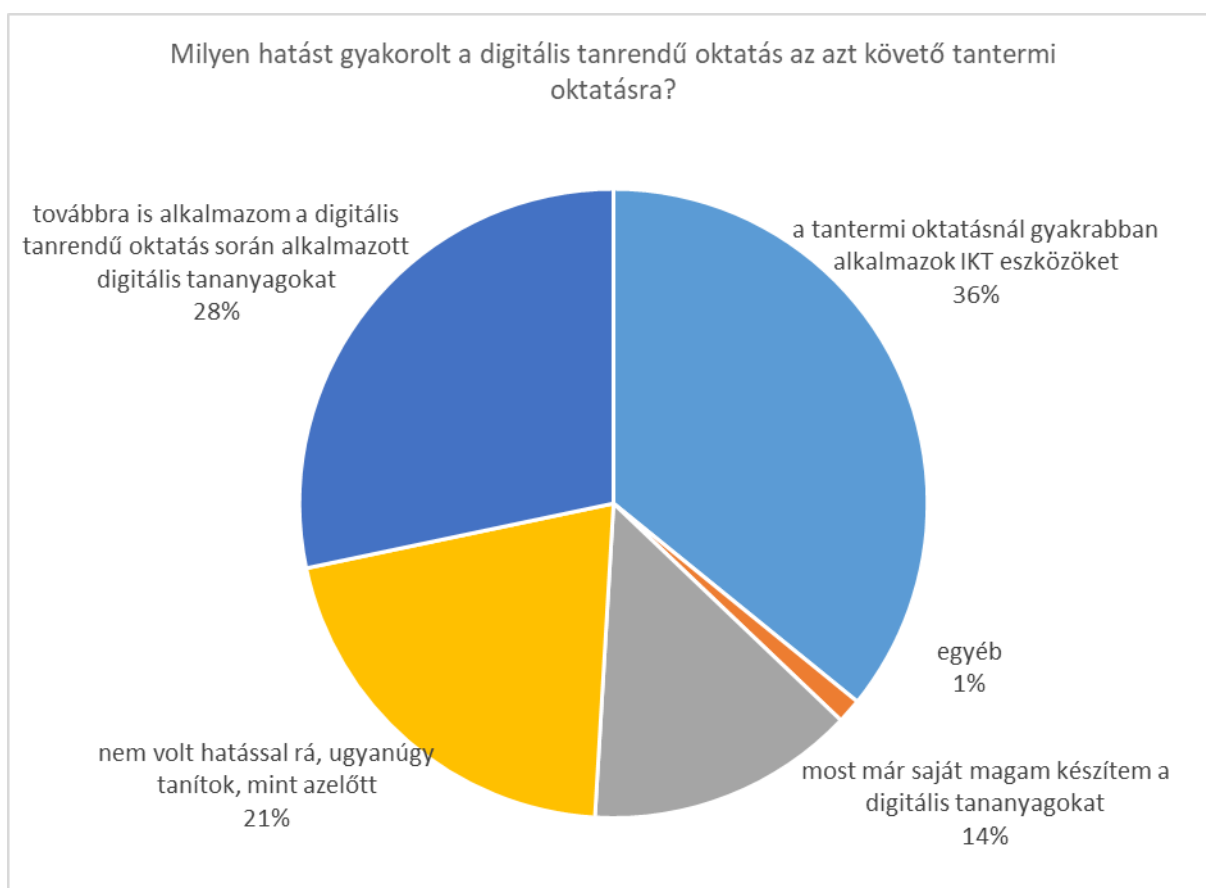
8,9%-uk intézményvezető; 3,9%-uk intézményvezető helyettes; 24,1%-uk valamilyen vezető feladatokat ellátó, mások munkáját is irányító munkatárs és 63,1%-uk vezető feladatot nem ellátó munkatárs (N=282).

A válaszadók 34,4%-a fővárosban, 17,9%-a megyeszékhelyen, 38,9%-a városban, 8,8%-a pedig falun tanít (N=285).

A kutatás eredményei

A kutatásban többek között megvizsgáltuk, hogy milyen hatást gyakorolt az online oktatás az azt követő tantermi oktatásra, és milyen újításokkal szolgált.

Az eredmények alapján megállapítottuk, hogy a válaszadók 36%-a most már gyakrabban használja az IKT eszközöket, mint korábban, a pandémia időszaka előtt. 28%-uk továbbra is alkalmazza az online oktatásban használt digitális tananyagokat. 14%-uk pedig saját digitális tananyagot készít. A fenti esetekben az online oktatás módszertani megújulást hozott a pedagógusok életébe. Ugyanakkor azt is megállapítottuk, hogy a megkérdezettek 21%-ának munkájára nem hatott az online oktatás, ők ugyanúgy tanítanak, mint azelőtt. (2. ábra)



2. ábra Az online oktatás hatása a jelenléti oktatásra (% , N=159)

A válaszadók a „hagyományos”, frontális oktatási módszerektől eltérő, innovatív oktatási módszereket is alkalmaznak a munkájukban: a

legtöbbsen a projekt módszert (87 fő) és az együttműködő (kollaboratív) tanulást (87 fő) emelték ki a felsorolt oktatási módszerek közül. Szintén sokan alkalmazzák az aktív tanulást (79 fő), a kooperatív módszereket (70) fő és a problémaalapú tanulást (62 fő). (3. ábra)



3. ábra Innovatív oktatási módszerek alkalmazása (fő, a válaszadók több válaszlehetőséget is megjelölhettek, N=292)

A válaszadók 45%-a alkalmazza a digitális kompetenciáit a tanítási gyakorlatában (N=220), ami hozzájárul a korszerű IKT eszközök használatához az oktatásban.

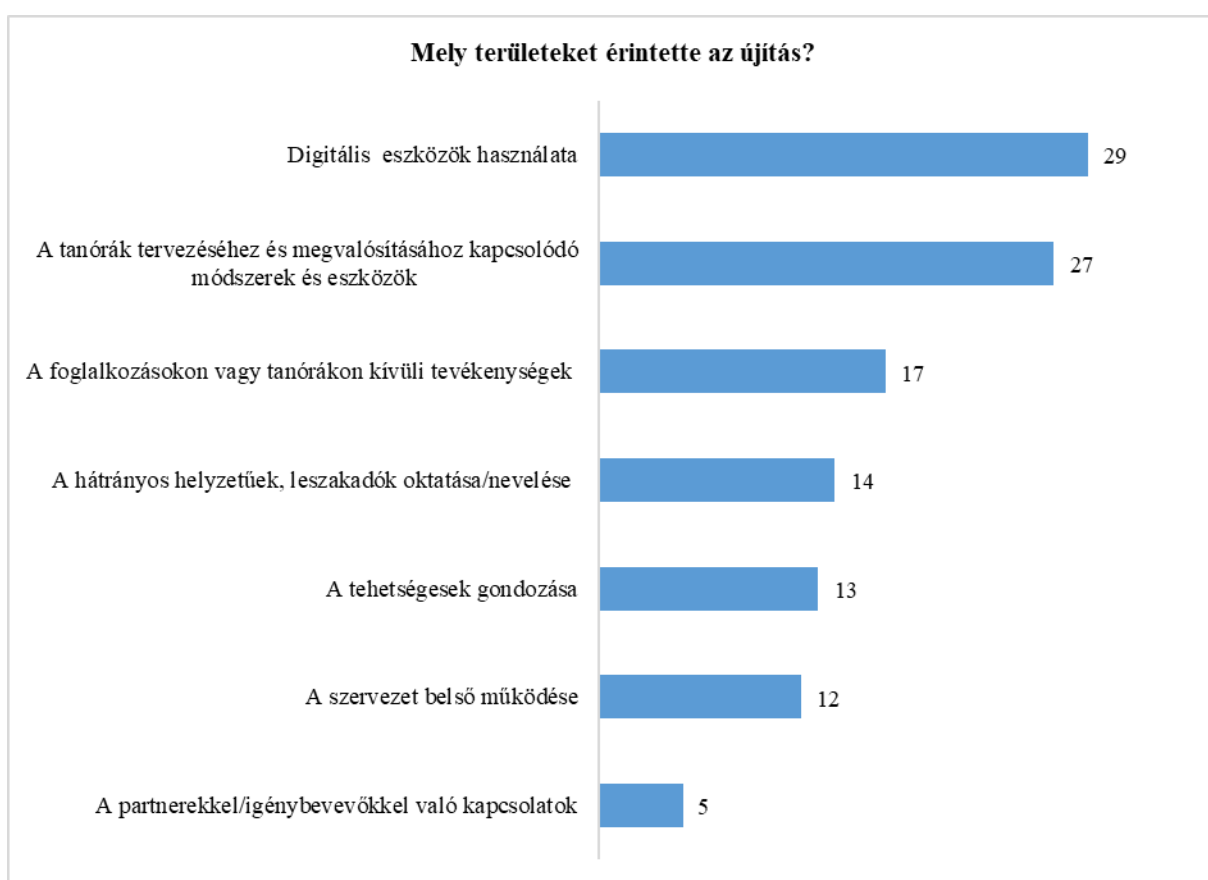
Oktatási innovációk vizsgálata

A kutatás vizsgálta azokat az újításokat is, amelyeket a pandémia ideje alatt a válaszadók találtak ki, vagy amelyeknek a kigondolásában, illetve megvalósításában meghatározó szerepük volt, és amelyek a saját munkájuknak vagy intézményüknek/szervezetüknek az eredményesebbé tételét szolgálták. Ha több ilyen volt a válaszadók munkájában, akkor kiválasztották azt, amelyet a legfontosabbnak tartottak. A kérdőív kérdéseit erre a kiválasztott konkrét újításra, új megoldásra vonatkozóan válaszolták meg a megkérdezettek.

Összesen 72 válaszadó utalt valamilyen intézményében alkalmazott oktatási innovációra a kérdőív kérdéseire adott válaszaiban, közülük 26-an neveztek meg konkrét újítást, amelyek elsősorban az online kommunikációra és a tananyagfeldolgozásra vonatkoztak (pl. digitális tankönyv, videók készítése, játékok, szimulációk).

Ezek közül 6 adaptált külföldi újítás, amit lényeges változtatás nélkül vezettek be, 2 adaptált hazai újítás, amit lényeges változtatás nélkül vezettek be, 1 adaptált hazai újítás, amit jelentős átformálással vezettek be, 3 saját újítás, ami külső hatásra, felkérésre jött létre és 5 saját újítás, ami saját belső folyamatok hatására jött létre.

A bemutatott újítások elsősorban (29 esetben) a digitális eszközök használatához, tanórák tervezéséhez és megvalósításához kapcsolódó módszerekhez és eszközökhöz kapcsolódnak (27 esetben), de a foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységekben is fontos szerepük van (17 fő válasza alapján) (4. ábra, a megkérdezettek több választ is megjelölhettek).



4. ábra Az újítás területei (N=72)

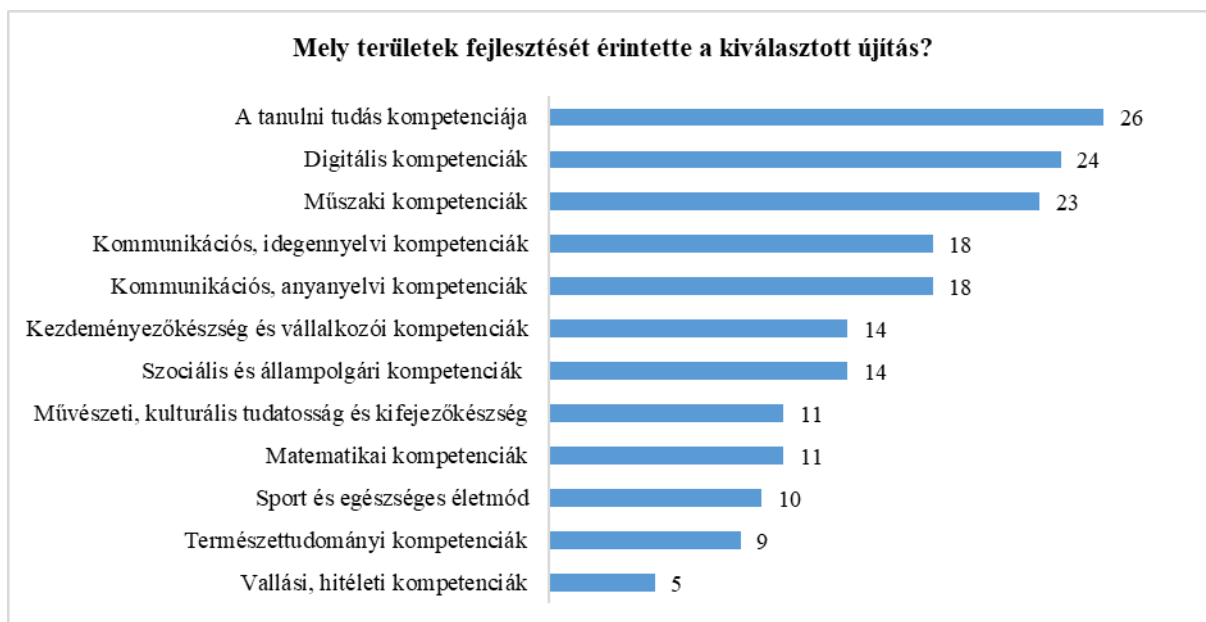
Elsősorban a 15-16 és a 17-18 korosztályt érintik azok a kiválasztott újítások, amelyek a tanulók tanulási folyamataira vonatkoznak. (5. ábra, a megkérdezettek több választ is megjelölhettek)



5. ábra Az újításokban részt vevő korosztályok (N=72)

Főként a tanulni tudás (26 említés), a digitális (24 említés) és a műszaki (23 említés) kompetenciaterületeket érintette a bemutatott újítás. (6. ábra, a megkérdezettek több választ is megjelölhettek)

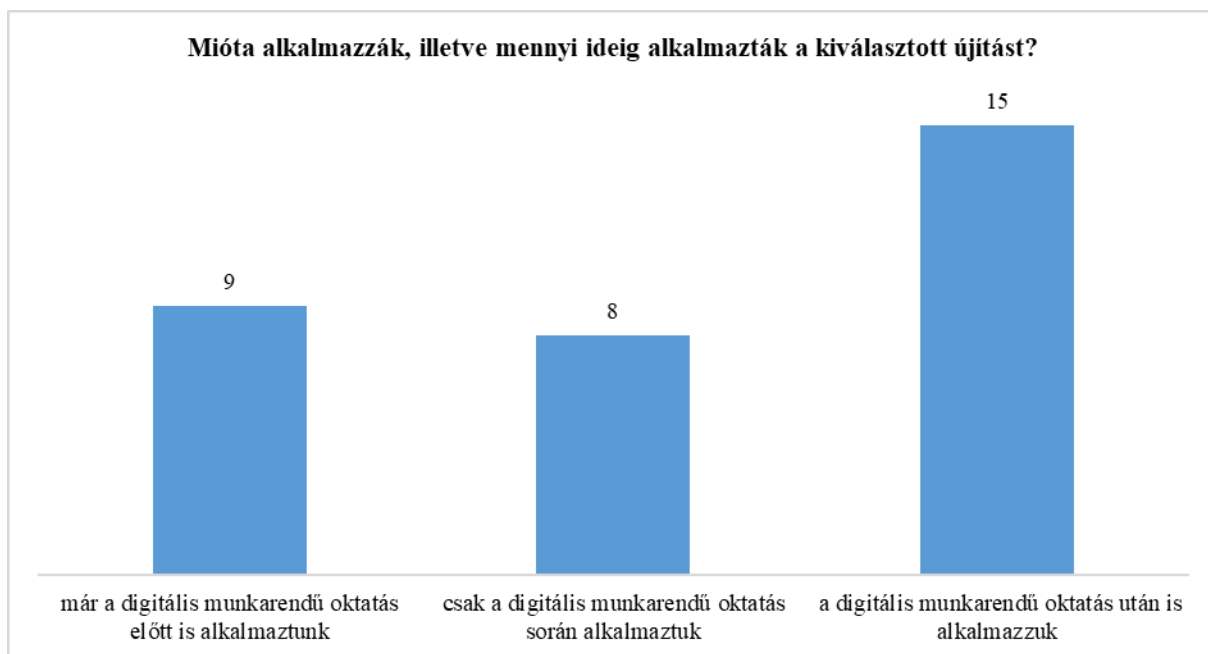
Legkevésbé a sportot és egészséges életmódot, a természettudományi, valamint a vallási, hitéleti kompetenciákat érintette a kiválasztott újítás.



6. ábra Az újítás fejlesztési területei (N=72)

A kiválasztott újítást 9-en már a digitális munkarendű oktatás előtti is alkalmazták, 8-an kizárólag a digitális munkarendű oktatás során

alkalmazták, 15-en pedig a pandémia időszaka után is alkalmazzák. (7. ábra)



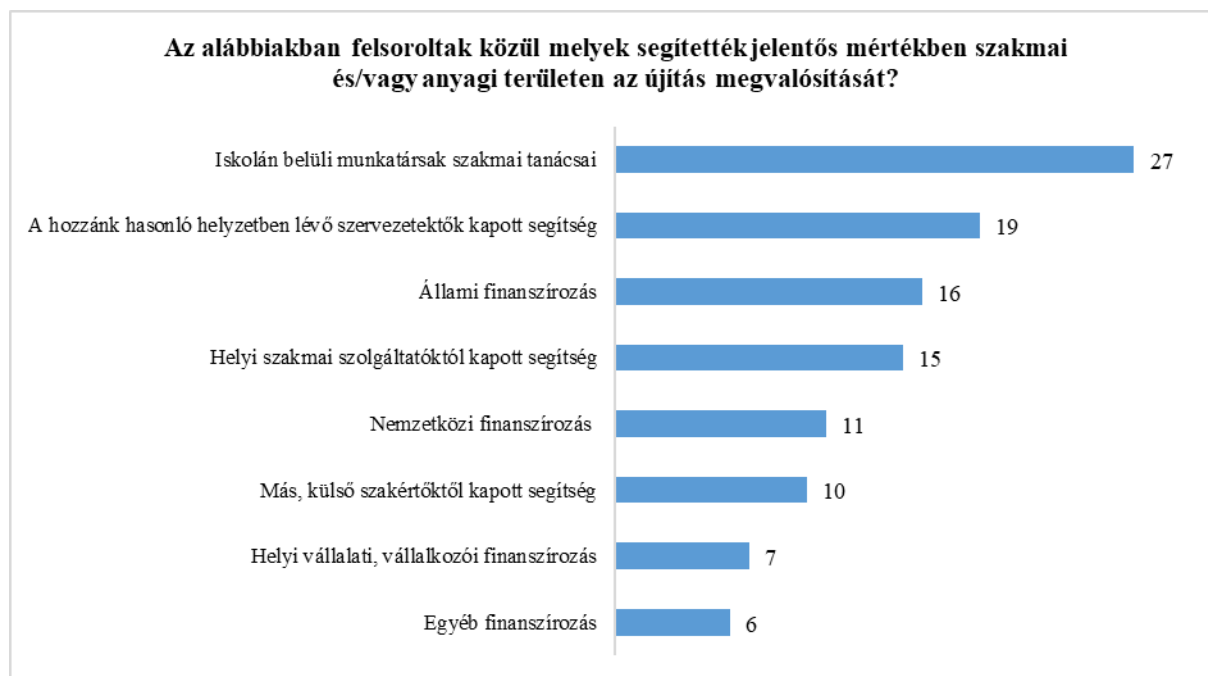
7. ábra: Az újítás alkalmazásának ideje (N=72)

19 fő arról számolt be, hogy történt olyan kezdeményezés, hogy a kiválasztott újítást átadják más iskoláknak, de nem tudnak arról, hogy azt valóban átvették-e. 17-en pedig tudnak arról, hogy valóban átvették más intézmények a megnevezett újítást. 32-en említették, hogy nem történt ilyen próbálkozás. (8. ábra)



8. ábra Az újítás alkalmazása más intézményekben (N=72)

Elsősorban az iskolán belüli munkatársak szakmai tanácsai segítik jelentős mértékben a bemutatott újítások megvalósítását (27 említés), de más, hasonló helyzetben lévő szervezetek, kollégáktól kapott segítség is fontos szerepet játszik ebben (19 említés). (9. ábra)



9. ábra Az újítás megvalósítását segítő tényezők (N=72)

Innovatív iskolák

Valamennyi innovációval kapcsolatos kérdésre adott válasz alapján megkülönböztettük az innovatív (24,65%) és a nem innovatív intézményeket (75,35%) (N=292).

Az innovatív intézmények 41,6%-ában nagyon jó az intézményi légkör (Chi-négyzet próba: $p=0,028$), 52,1%-ának nagyon jó az intézmény hír, keresettsége ($p=0,032$), 56,9%-ára jellemző, hogy aktívan együttműködik a szélesebb társadalmi közegével, azaz a szülőkkel, vállalatokkal, más szervezetekkel, iskolákkal ($p=0,014$), 75%-ukban a munkatársak részt vesznek az intézmény szakmai tevékenységét meghatározó döntésekben ($p=0,008$), 76,4%-uknál az intézmény vezetése csapatként működik ($p=0,041$).

Az innovatív iskolák pedagógusai lényegesen magasabb arányban alkalmazzák a résztvevőközpontú módszereket, mint a nem innovatív iskolák: az aktív tanulást, az együttműködő tanulást, a kooperatív módszereket, a projekt módszert, a fordított osztályterem módszerét, a gamifikációt, a kutatásalapú tanulást és a problémaalapú tanulást ($p=0,000$) (2. táblázat).

2. táblázat Az oktatási módszerek alkalmazási aránya az innovatív (N=72) és a nem innovatív (N=220) iskolákban

	Innovatív iskolák	Nem innovatív iskolák
aktív tanulás	48,6%	20%
együttműködő tanulás	59,7%	20%
kooperatív módszerek	40,3%	18,6%
projektmódszer	51,4%	22,7%
fordított osztályterem módszere	22,2%	3,6%
gamifikáció	34,7%	5,9%
kutatásalapú tanulás	34,7%	7,7%
problémaalapú tanulás	40,3%	15%

Az innovatív iskolák pedagógusainak 71,9%-a alkalmazza a digitális kompetenciáit az iskolai gyakorlatban, a nem innovatív iskolák pedagógusainál ez az arány csak 36,6% ($p=0,000$).

Összegzés

A kutatás eredményei arra mutattak rá, hogy a vizsgált pedagógusok a jelenlegi, jelenléti oktatásban továbbra is eredményesen használják az online oktatás során megismert és alkalmazott módszereket, tananyagokat és IKT eszközöket.

Több innovatív oktatási módszer is megjelenik a munkájukban: többek között a projektmódszer és az együttműködő (kollaboratív) tanulás. A pandémia ideje alatt alkalmazott újítások elsősorban az online kommunikációra és a tananyagfeldolgozásra irányultak, a válaszadók beszámoltak arról, hogy digitális tankönyveket és videókat készítettek, játékokat fejlesztettek, szimulációkat dolgoztak ki.

Az oktatási innovációk kibontakozásával szoros összefüggésben áll a jó intézményi légkör, a környezettel való aktív együttműködés, a munkatársak részvétele az intézmény szakmai tevékenységét meghatározó döntésekben és az, hogy intézmény vezetése csapatként működik-e. Az innovatív iskolák kiváló lehetőséget teremtenek a résztvevőközponturnak oktatási módszerek alkalmazásához.

A kutatás eredményei jól alkalmazhatóak a tanárképzésben és a pedagógus-továbbképzésben, mivel felhívják a figyelmet a digitális

oktatás lehetőségeire és a különféle módszertani innovációkra, amelyek hatékonyabbá tehetik az oktatást.

Irodalomjegyzék

Bencéné Fekete A. (2021): A digitális oktatással szemben támasztott elvárások a pedagógusok szemszögéből. In: Horák R., Kovács C., Námesztovszki Zs., Takács M.: Fenntartható Örökség, A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye. Szabadka, Szerbia: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, p294–301

Buda A. – Czékmán B. (2021): Pandemic and Education. Central European Journal of Educational Research, 3(3) p1–10

Fazekas Á. és mtsai (2021): Innováció az oktatásban. Akadémiai Kiadó, Budapest

Halász G. – Fazekas Á. – Pálvölgyi L. (2022): Oktatási innovációk és innovátorok: a szubjektum- és objektumorientált megközelítés együttes alkalmazása. Humán Innovációs Szemle, 13:1 p22-48

De la Calle, A.M. – Pacheco-Costa, A. – Gómez-Ruiz, M.A. – Guzmán-Simón, F. (2021): Understanding Teacher Digital Competence in the Framework of Social Sustainability: A Systematic Review. Sustainability 13, 13283. <https://doi.org/10.3390/su132313283>

Czifra B. (2021): A digitális oktatás tapasztalatainak értékelése. Állami Számvevőszék, Budapest

Gormaz-Lobos, D. – Galarce-Miranda, C. – Kersten, S. – Hortsch, H. (2022): Attitudes and Perceptions of Teaching Staff About the Online Learning During the COVID-19 Pandemic: A Case Study of Engineering Education. International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), 12(3), p38–49 <https://doi.org/10.3991/ijep.v12i3.29947>

Molnár Gy. – Hódi Á. – Ökördi R. – Mokri D. (2021): A koronavírus-járvány okozta rendkívüli oktatási helyzet hatása 2-8. évfolyamos diákok tudás- és képességszintjére az olvasás-szövegértés, a matematika és a természettudományok területén. Iskolakultúra, 31(2) p3-22 <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.02.3>

Molnár Gy. – Orosz B. – Nagy K. (2022): Current Issues and Possible IT Solutions for Digital Competence Development. In: Turčáni, M. – Balogh, Z. – Munk, M. – Magdin, M. – Benko, L. – Francisti, J. (Eds.): DIVAI 2022, 14th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. Wolters Kluwer, Párkány, p267-276

Fejes J.B. – Szűcs N. (2021): Digital learning for disadvantaged students during Covid-19: Perceptions of teachers in Hungary's after-school programmes. Intersections: East European Journal of Society and Politics, 7:3. p60-79

Li, M. – Yu, Z. (2022): Teachers' Satisfaction, Role, and Digital Literacy during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 14. 1121. <https://doi.org/10.3390/su14031121>

School Education Gateway, Survey on online and distance learning – results, 2020. <https://www.schooleducationgateway.eu/hu/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>

Anisimova, T. – Ganeeva, A. – Sharafeeva, L. (2021): Development of Digital Skills and Engineering Thinking in Students as Part of the Digital Summer Project. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 11(2), p69–81 <https://doi.org/10.3991/ijep.v11i2.17215>

Kanetaki, Z. – Stergiou, C. – Bekas, G. – Troussas, C. – Sgouropoulou, C. (2021): Analysis of Engineering Student Data in Online Higher Education During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)*, 11(6), p 27–49 <https://doi.org/10.3991/ijep.v11i6.23259>

2. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI KÉRDÉSKÖRÖK, MÓDSZERTANI MEGOLDÁSOK

GÉPÉSZETI ÁGAZAT KÉPZÉSI ÉS KIMENETI KÖVETELMÉNYEINEK VIZSGÁLATA SZÖVEGBÁNYÁSZATI ESZKÖZÖKKEL

Nagy Tamás, nagytomi@sze.hu
Széchenyi István Egyetem

Bevezetés

A szakképzés tanterveinek „típusai” az utóbbi 30 évben többször is megváltoztak: a klasszikus tanterveket, az ún. világbanki dokumentumok követték, majd bevezették a kerettantervi szabályozást (lásd folyamat és tartalmi szabályozás). Ez utóbbi a szakképzés sokféleségét nem vette figyelembe, így megnehezítette az iskolák, tanárok munkáját, a munkaadók igényeihez történő alkalmazkodást. Végül megjelent a 2019. évi LXXX. Törvény a szakképzésről, valamint a 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról.

Jelentős változásokat indukál(-hat) a törvény az oktatás szemléletében, módszereiben, szervezésében. Például: a Képzési és kimeneti követelmény (KKK) dokumentumban megjelent a **projekttevékenység** és a **portfólió** mint új módszertani megoldás illetve mint vizsgatípus.

Változás, hogy az SZVK-t és Kerettantervi szabályozást felváltotta a Képzési és kimeneti követelmény, valamint a Programtanterv (PTT) dokumentum. Míg a Kerettantervek **tartalmi és folyamatszabályozásra** épültek, addig a KKK dokumentum célja a **kimenetszabályozás**¹. **Ezt egészítik ki támogató dokumentumként** a PTT-k tartalmi leírásai. A célokat és követelményeket, a képzést követő vizsgáztatást a KKK dokumentum rögzíti. Egy KKK dokumentum a következő főbb részekből épül fel:

Szakma alapadatai

Szakma leírása

- Kimeneti követelmények
- Ágazati alapoktatás szakmai követelményei (deskriptorok)
- Szakirányú oktatás szakmai követelményei (deskriptorok)
- Ágazati alapvizsga leírása, mérésének, értékelésének szempontjai
- A szakmai vizsga leírása, mérésének, értékelésének szempontjai

¹ eredményalapú szabályozás

A KKK követelmények/kompetenciák szerkezete alapvetően megfelel az MKKR² deskriptor struktúrájának (lásd KKK az 1. táblázatban), de a fejlécben szereplő kategóriák tanterveméleti szempontból a két dokumentumban csak részben azonosak (lásd Készségek/képességek, Tudás-Ismeretek stb.).

1. táblázat: Szakképzés KKK Gépészet ágazati kompetenciák (részlet)

Sorszám	Készségek, képességek	Ismeretek	Elvart viselkedésmódok, attitűdök	Önállóság és felelősség mértéke
1	Munkadarab, vagy térhatású ábra alapján egyszerű geometriájú alkatrészről felvételi vázlatot készít.	Ismeri a nézeti- és metszeti ábrázolás szabályait. Ismeri a gyártási technológiáknak megfelelő mérethálózat készítésének szabályait.	Törekszik arra, hogy a szabadkézi rajz arányos és áttekinthető legyen.	Önállóan szabadkézi felvételi vázlatot készít.

Forrás: KKK

Az új KKK-ban rögzített követelmények és vizsgaleírások szoros kapcsolatot mutatnak. Így a KKK dokumentum kiváltja a SZVK-t és a Kerettanterv szakmai részét. A szakmai kompetencia „részletes” tartalmi és strukturális leírását a PTT dokumentum tartalmazza. *A jelenlegi szabályozás a KKK-t tekinti meghatározó dokumentumnak.*

A KKK leírások, az új eredményalapú megközelítés felvetette azt a kérdést, hogy vajon a dokumentumok tartalma (szerkezete) mennyiben felel meg a tanterveméleti elvárásoknak? A deskriptorokban alkalmazott taxonómia leíróelemek alkalmasak-e a kitűzött szabályozási cél érthető, követhető, szakszerű definiálásához? Miben hasonlítanak és miben különböznek a különféle szakmák leírásai: a taxonómiai elemek, az alkalmazott cselekvő igék, a terjedelem mentén? Milyen kapcsolat van a követelmények és a vizsgaleírások között? Ebben a tanulmányban megpróbálunk a fenti kérdések egy részére válaszokat keresni.

Az elemzéssel kapcsolatos ötletet az adta, hogy korábban szövegbányászati módszerekkel és eszközökkel elemeztük a felsőoktatás (KKK) 111 alap- és 252 mesterszakjának cél és kompetencia leírásait (Nagy, 2018).

1. Adatbázis kialakítása

A kiindulási adatokat az IKK honlapon szereplő (2022. októberében érvényes) KKK dokumentumok jelentették. Mivel az adatbázis 25 ágazatot

² Magyar Képesítési Keretrendszer

és közel 200 szakmát, dokumentumot tartalmaz, ezért első lépésben kiválasztottuk a Gépészeti ágazatot, amelyhez 13 szakma tartozik: *Gépész technikus szakma, Légijármű-műszerész technikus szakma, Légijármű-szerelő technikus szakma, Építő-szállító- és munkagép szerelő szakma, Épület- és szerkezetlakatos szakma, Vasúti jármű-szerelő technikus szakma, Finommechanikai műszerész szakma, Gépgyártás-technológiai technikus szakma, Ipari gépész szakma, Hegesztő szakma, CNC-programozó szakma, Gépi és CNC forgácsoló szakma, Szerszám- és készülékgyártó szakma.*

A felsorolt szakmák KKK leírásaiból **R studio** szoftver rutinjai segítségével kigyűjtöttük a feldolgozáshoz szükséges elemeket, majd az adatokból (a leírások mondatai) R szoftverrel készített programok segítségével különféle (szűrt) adatfájlokat generáltunk. A szövegbányászati megoldásokhoz az R és az EXCEL program rutinjait, eljárásait használtuk fel.

2. Az ágazati deskriptorok és vizsga

A **Gépészeti ágazat** szakmáinak alapozó képzéséhez hozzárendelt (Ágazati alapoktatás) szabályozó dokumentumok tartalma (deskriptorok és a vizsga) a 13 szakmánál azonos. Az ágazati képzés a szakmunkás szinten 1 évig, a technikumi képzés 2 évig azonos leírásokkal, elvárásokkal zajlik. A 13, tartalmában egyező ágazati dokumentum szövegbányászati vizsgálatához így kevés adat (szó) áll rendelkezésre.

A teljesen azonos leírások miatt a szakmák összehasonlításának nincs értelme. Így az elemzés eredménye itt csak jelzésértékű lehet³. A 4 deskriptorban (például: 1. táblázat) a leírásokhoz alkalmazott szavak száma: **ismeret** deskriptor (133 szó), **képesség** deskriptor (148), **attitűd** deskriptor (104), **önállóság** deskriptor (109).

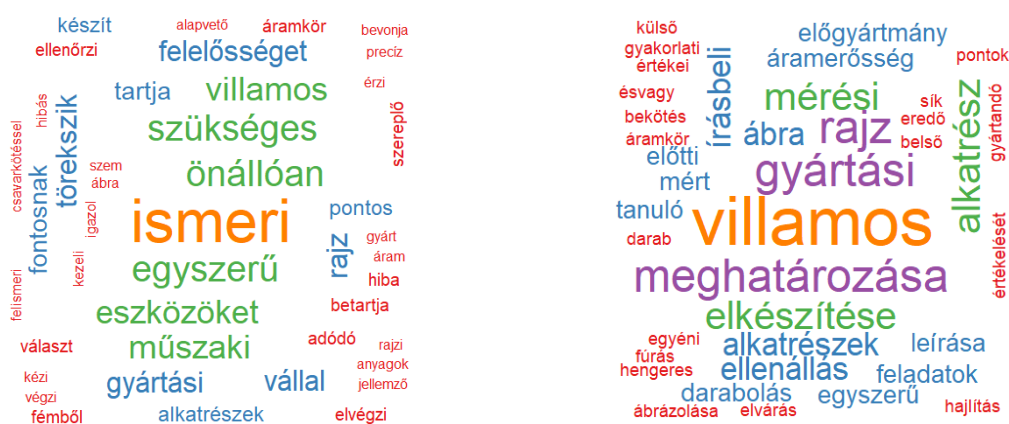
A felhasznált kifejezések közül (lásd 2./a ábra) az **ismeri** szó (13 db) a meghatározó. A taxonómia leíróelemek közül még az **önállóan** (7), **felelősséget** (5), **törekszik** (5) gyakorisága lett magas. Míg a tartalom szempontjából az **eszközöket** (6), **villamos** (6), **gyártási** (5), **rajz** (5), **szerszámokat** (5), **alkatrészek** (3), **mérési** (3) szavak aránya a legnagyobb, addig a tevékenységet leíró igék közül: a **készít, készül, kiválasztja, betartja** a meghatározó.

A szópárok közül a **felelősségetvállal** (5), **fontosnak tartja** (3), **ismeri gyártási** (3), **felvételi vázlatot** (2) jelent meg legtöbbször. Ki kell emelni, hogy a korábbi kerettantervi szabályozáshoz képest a gépészeti ágazat alapozó képzése magas arányban tartalmaz **villamos** szakmai tartalmakat.

³ Itt az azonosság miatt ténylegesen csak egy dokumentumot vizsgálhattunk.

Az **ágazati alapozó vizsga** (lásd korábban szintvizsga) írásbeli és gyakorlati vizsgarészből épül fel. A 13 szakma ágazati vizsgaleírása azonos, így a kis számú (13-szor azonos módon ismétlődő) kifejezés elemzésével ismét csak jelzésértékű eredményeket kaphatunk (2./b ábra).

Vizsgatípusok leggyakoribb (szakmai) kifejezései: **villamos** (8 db), **gyártási** (5), **rajz** (5), **alkatrész** (4), **mérési** (4), **ábra** (3), **alkatrészek** (3), **ellenállás** (3), **írásbeli** (3); az igék közül a **meghatározása** (5), **elkészítése** (4), **darabolás** (2) szavakat használták legtöbbször.



Forrás: saját ábrák

2./a ábra: Gépészet ágazati alapképzés 4 deskriptorának legnagyobb gyakoriságú kifejezései

2./b ábra: Gépészet ágazati alapképzés vizsgaleírásainak leggyakoribb kifejezései

A deskriptor leírások (tanterv) és a vizsgák (Sáska, 1990.) együttes előírása a KKK-ban veszélyeket is hordoz magában. Bizonytalan, hogy vajon a két szabályozó teljesen megfelel-e egymásnak, és ha nem, akkor melyiket vegyük figyelembe az oktatás és a vizsga tervezése során. Dilemmát okozhat például a Gépész ágazat KKK-ban található következő két részlet:

- *deskriptor* leírás: „Munkadarab, vagy térhatású ábra alapján egyszerű geometriájú alkatrészeiről **felvételi vázlatot** készít.”;
- és a neki „megfelelő” vizsga: „A gyártandó alkatrész **műhelyrajzának** elkészítése a szükséges nézetekkel 3D ábra alapján.”;

amely szakmai/tartalmi szempontból mást jelent.

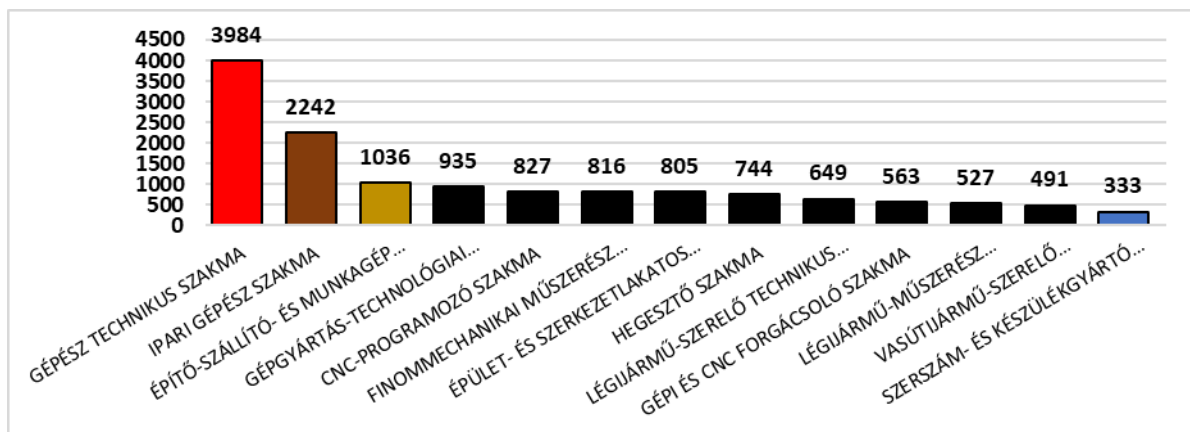
3. A vizsgált KKK-k szakmai deskriptorai

A képzés 2. fázisához tartozó deskriptorok terjedelme nagyon eltérő. Ezt a vizsgálatot szinonima szótár nélkül végeztük, így csak az un. töltelékszavakat (az, és, vagy, stb.) szűrte ki a rendszer. Az első két szakma két, illetve három szakiránnyal is rendelkezik, ezért ennek a két

dokumentumnak a terjedelme kiemelkedően magas, de a további 11 szakma esetében is megfigyelhető a leírásokban több mint háromszoros (terjedelmű) eltérés (1036/333 szó). A 13 szakma deskriptorainak átlaga=1073 szó, szórása 952 szó, a 11 egyszakos dokumentum átlaga=702 szó, szórása=200 szó.

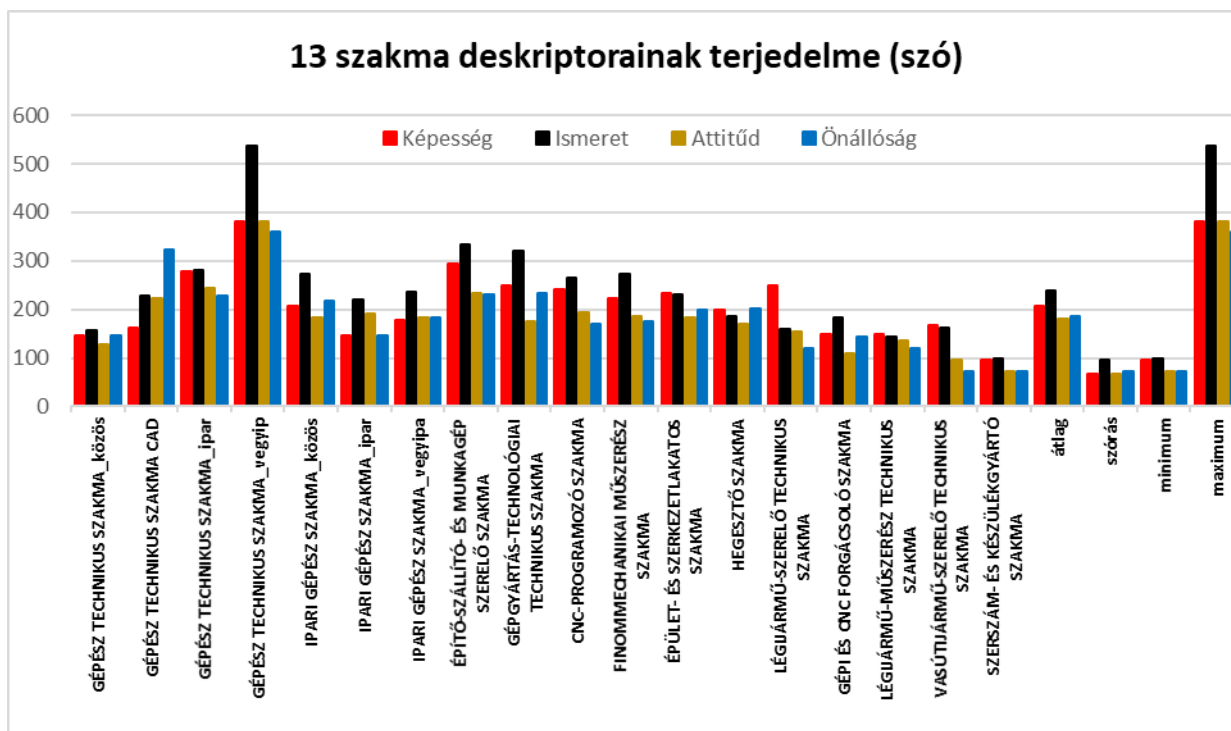
Kérdés, hogy vajon mi okozta, mi magyarázza ezt a terjedelemben megjelenő különbséget: véletlen volt, szakmai, módszertani megfontolásokból ered? A szakképzési intézmények *szakmai programjainak* összeállítása hasonló problémákat jelzett. A *Szakmai programok* terjedelme a 2021-ben megvizsgált 8 intézményben a 184 és 2300 oldal között volt.

Korábban a felsőoktatási KKK-nál is (Nagy, 2018.) hasonló eltéréseket figyeltünk meg, bár ott nem szavakban, hanem karakterekben, illetve mondatokban mértük a terjedelmet (Építőmérnöki Bsc szaknál: 5469, Műszaki Földtudomány Bsc szaknál: 11639, Műszaki szakoktató szaknál: 20269 karakter hosszúságú leírást tartalmazott a 4 vizsgált deskriptor). Az eltérések arra utalnak, hogy célszerű lenne egy *terjedelmi keretet* meghatározni, amely minden szakma esetében behatárolná a dokumentumok hosszát.



Forrás: saját ábra

3. ábra: Gépezés ágazat 13 szakma kompetencialeírásának a hossza (szó)



Forrás: saját ábra

4. ábra: Gépészet szakmai kompetencialeírások hossza típusok szerint (szó)

A deskriptorok arányai a különböző szakmák esetében többé-kevésbé kiegyensúlyozottak⁴ (4. ábra). A szakmai ismeret és képesség leírások esetében az átlagok alapján **a lexikális tudáselemek a meghatározóak** (a felsőoktatás esetében ez fordított volt). A legnagyobb terjedelmet szintén ezen a területen tapasztaltuk.

A 4. ábrán látható mutatók arra is felhívják a figyelmet, hogy a magyar iskolarendszerben ezen a képzési szinten is *a lexikális tudás az elsődleges*. Ez egyben megerősíti a 2002-es MKIK tanulmányban (Gyenei, 2002.) leírtakat: az oktatást „*az elméleti ismeretek túlbujjanzása*” jellemzi (szerintünk még 2022-ben is hasonló problémák merülnek fel).

A softskills elemek gyakorisága, a felsőoktatási leírások arányaihoz képest, növekedett. Itt csak az a kérdés, hogy a gyakorlati pedagógiai munkában ez hogyan valósul meg, illetve hogyan fejlesztik, mérik, ellenőrzik, minősítik ezeket a kompetenciákat (fejlesztés és minősítés nélkül az itt megfogalmazott célok megvalósulása csak vágyálom marad).

⁴ egy szakma vagy a szakirányok közös deskriptorai (közös vagy nincs jelölés), szakirányok deskriptorai (ipar, vegyipar, cad)

4. A KKK-k szakmai képzés területi deskriptorainak szövegbányászati elemzése

A következő alfejezetekben a négy kompetencialeírás főbb jellemzőit gyűjtöttük ki. Itt alkalmaztunk egy egyszerűsített szűrést is, amely az R rendszerben található magyarszótár kifejezéseit és az általunk kiválasztott töltelékszavakat kihagyta az elemzésből (pl: amely, alatt, felett, csak, egyik stb.). A töltelékszavak gyakran túlreprezentáltak egy-egy szövegben, így megnehezítik a lényeges kifejezések felismerését, kigyűjtését; ugyanakkor később a mondatok elemzésénél ezeket a szavakat nem távolítjuk el az adatbázisból.

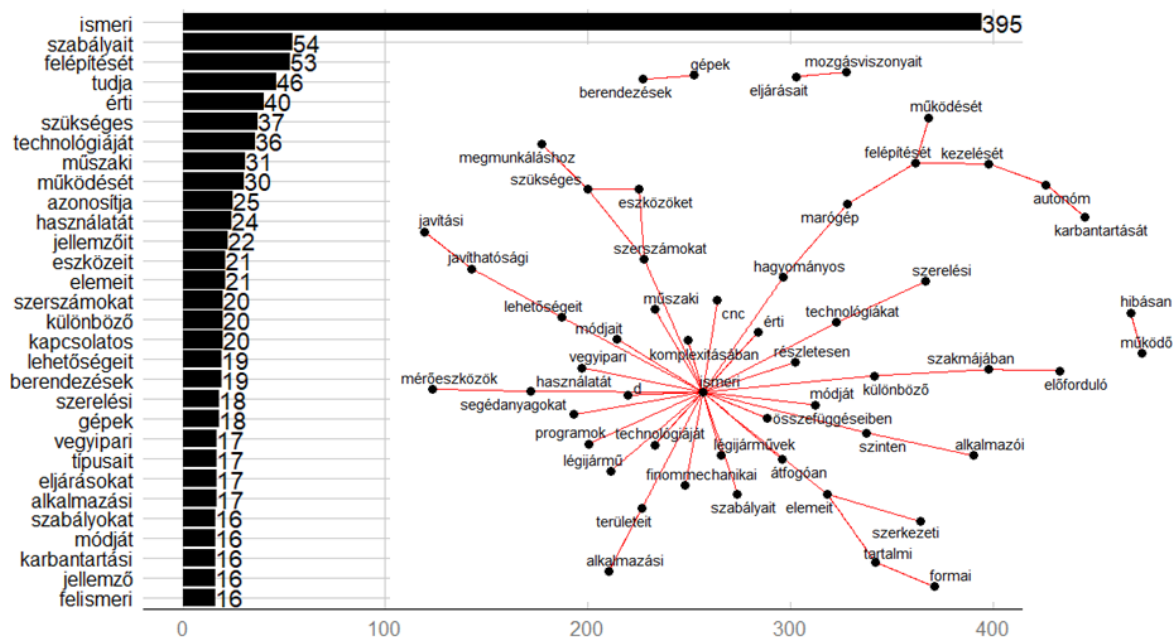
4.1. Ismeretek deskriptor elemzése

Az ismeret szint Bloom kognitív rendszerének az „alapját” képezi (piramis: „legegyszerűbb” tudásszint). A tudás (KKK-ban ismeretek) az OKKR/MKKR esetében „*deklaratív jellegű, szemantikus (tény) tudást*” jelöl (Falus, 2010). Reméljük, hogy az ismeret esetében a szerzők itt is erre gondoltak, bár erről nem találtunk sehol sem leírást. A tantervi kompetencia/követelmény leírásoknak tartalmazniuk kell: az elvárt „tudás” tartalmát (mit), szintjét (milyen módon, mélységben) és a végrehajtás módját (hogyan).

Az ismeretek deskriptornál leggyakrabban alkalmazott szavak között öt *tipikus szintező* elem található: **ismeri** (395 db, illetve átlag 21,94 db/deskriptor dokumentum), **tudja** (46 db, illetve 2,55 db/doc), **érti** (40 db, illetve 2,223 db/doc), **felismeri** (16/db, illetve 0,883 db/doc), **megérti** (4 db). Ezen kívül egy cselekvő ige az **azonosítja** (25 db, illetve 1,38 db/doc) került a leggyakoribb 30 szó közé. Itt több probléma is felmerül: (1) vajon a meghatározó számú ismeri szó a különféle esetekben mit is jelöl, a felhasználók vajon azonos módon értelmezik-e a leírásokat; (2) a fejlesztők szerint miben különbözik az ismeri, a tudja és a felismeri kifejezés, (3) miért van ilyen kevés érti szó, (4) az ismeri és felismeri szavak milyen átfedéssel írják le az elvárást, (5) mi a különbség az érti és a megérti között?⁵

Ha az ismeret kategória taxonómiai leíróelemeit megvizsgáljuk, akkor 20 körüli változattal találkozunk: „ismeri”, „ismeri és érti”, „ismeri és azonosítja”, „részletesen ismeri”, „felhasználói szinten ismeri”, „alaposan ismeri”, „összefüggéseiben ismeri”, „átfogóan ismeri”, „alkalmazói szinten ismeri”, „felismeri”, „felismeri és azonosítja”, „tudja”, „érti”, „tudja és érti”, „alkalmazás szintjén érti”, „összefüggéseiben érti”, „értelmezi”, „azonosítja”, „megérti”.

⁵ A felsőoktatási KKK vizsgálata során is hasonló kérdések merültek fel (Nagy T, 2018).



Forrás: saját ábra

5. ábra: Gépészet ágazat szakmai képzés ismeret kompetenciáihoz felhasznált szavak gyakoriságai és hálódigramja

A fenti felsorolásból következik, hogy egy tantervi dokumentum esetén célszerű egységesíteni a leíró/szintező elemeket és/vagy a jelentésüket fontos definiálni (így lehet később egységesen értelmezni/használni a követelményeket, tervezni a munkát). Az eredményalapú szabályozás tárgyalása során példákkal erre mutat megoldást D. Kennedy. (Kennedy, 2007.)

Az 5. hálódigram szemlélteti az ismeri szó meghatározó szerepét, amely a **szabályait** (20 db), **használatát** (18), **technológiáját** (17), **részletesen** (14), **érti** (13), **különböző** (13) és **hagyományos** (12) szavakkal párban jelenik meg leggyakrabban⁶. Az első három egyértelműen leíró, felsoroló jellegű lexikális tudásra utal.

A fentiek közül az ismeri (és) érti szópár tantervelméleti problémára utal, mert a kompetenciák/követelmények esetében azonos tartalom mentén az összetettebb, nehezebb változatot célszerű megadni. Ha a magasabb szint teljesül, akkor már szinte minden esetben az alacsonyabb is kialakult. A szóhármak is az elméleti lexikális szakmai fogalmakra (szerszámok), folyamatokra (karbantartás), működésre (kezelés) utalnak.

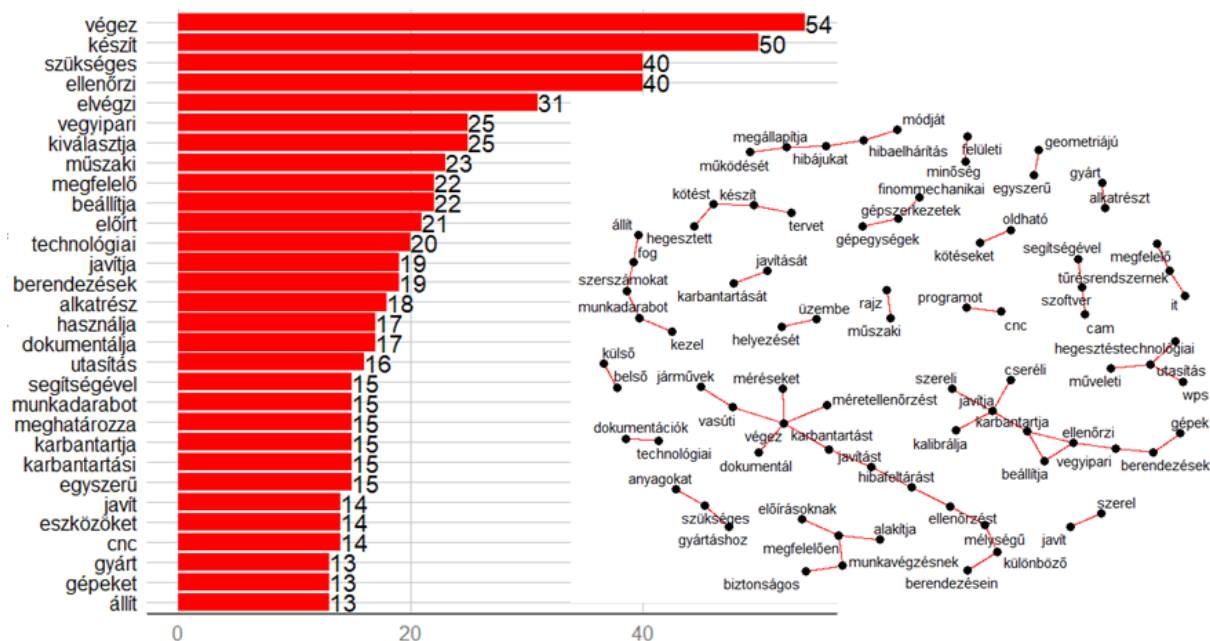
⁶ gráfok, amelyek az ismeri szótól indulnak

4.2. Képességek, készségek deskriptor elemzése

A KKK-ban a képesség (készség) általában valamilyen gyakorlati tevékenységre/cselekvésre/feladatmegoldásra utal, amelynek látható, megfigyelhető eredménye, terméke lesz. Az OKKR/MKKR a képességet: „*procedurális jellegű, területáltalános kognitív képesség, a tudás alkalmazása*” (Falus, 2010) formában definiálja. Látható, hogy a KKK *kompetencia leírásaiból hiányzik a képes és a készség* szó, de a táblázat fejlécében ezek mint taxonómiai szintező elemek megjelennek (lásd 1. táblázat). A két kifejezés együttes használata (fejléc) ismét tanterveméleti, taxonómia félreértéseket okozhat, mivel a *készségek* általában egy tevékenység kisebb automatizált komponenseit jelölik, a *képességek* összetettebb, általánosabb kompetenciákra (alkalmasság) utalnak. Kérdés: vajon az oktatók mire gondolnak, ha ezeket olvassák? Mivel a szintezés a táblázat fejlécében megtörtént, így itt a kompetencia leírások többsége igét (cselekvésre utaló leírást) hordoz: **végez, készít, ellenőrzi, elvégzi, kiválasztja, beállítja, javítja.**

Az igéknek az a „jó tulajdonságuk”, hogy a lezajló folyamatokkal párhuzamosan, általában egy főnév mellett valamilyen eredményre, termékre utalnak. Így a leírásokban olyan elvárások jelennek meg, melyeket mint látható, megfogható eredményt szakszerűen és hatékonyan lehet ellenőrizni és minősíteni. Ebből az is következik, **hogy a képesség/készség deskriptorok szövegszintű elemzése egyben fontos szakmai és oktatásmódszertani kérdésekre is választ adhat.**

A 6. hálóábra egyértelműen eltér az ismeret deskriptornál tapasztaltaktól. Itt nem egyetlen szó (ismeri), hanem több ige köré rendeződnek az elvárások. **A lehetséges igék bősége lehetőséget ad a különféle szakmáknak a számukra megfelelő leírások elkészítésére.** Ha eredményalapú szabályozásra épül egy oktatási/képzési rendszer, akkor módszertani szempontból kiemelt fontosságú tudásnak minősül az elvárások **szakszerű követelménnyé alakítása.**



Forrás: saját ábra

6. ábra: Gépészet ágazat szakmai képesség kompetenciáihoz felhasznált szavak gyakoriságai és hálódigramja

4.3. A softskills kompetenciák elemzése

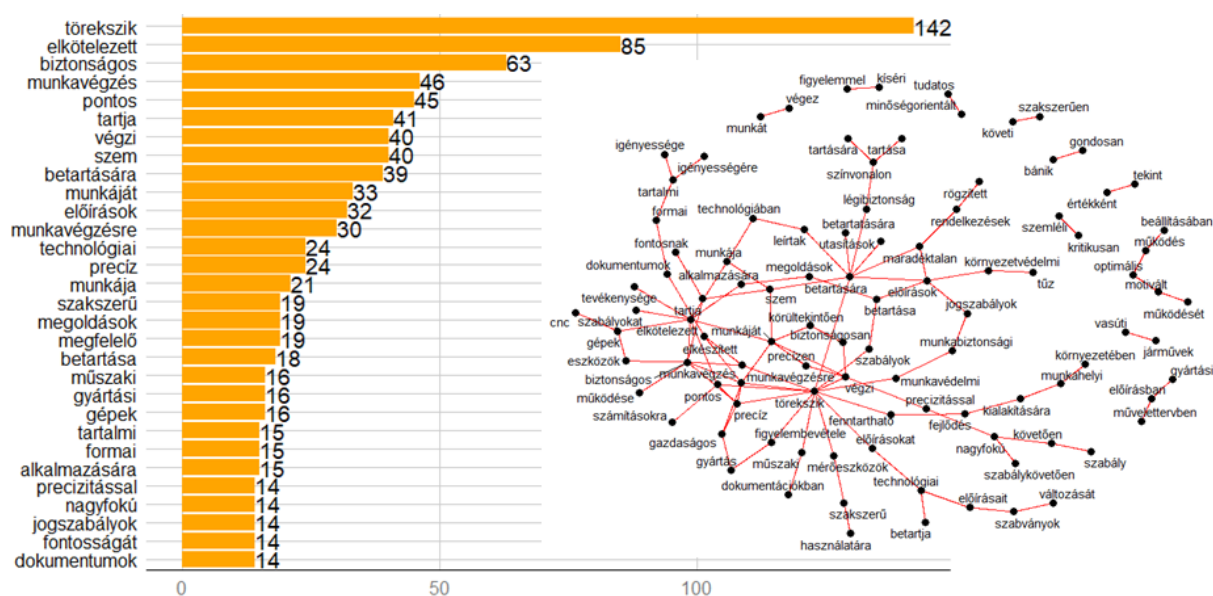
Míg az ismeret és képesség fejlesztése az oktatás/képzés fogalmakkal közelíthető, addig az attitűd és az önállóság/felelősség a klasszikus nevelés területe. Leírásuk, szerepük a tantervi dokumentumokban az EKKR és a MKKR hatására vált általánossá. Korábban is rögzítettek a tantervek nevelési feladatokat, de ebben a formában a 2000-es évek első évtizedének második fele óta jelentek meg (lásd még felsőoktatási KKK, EKKR, MKKR). A szakképzés eredményalapú KKK leírásai új irányt adtak a fejlesztésnek (lásd a korábbi tanterveket). Kapcsolatot teremtettek a szakmai képzés és a személyiség fejlesztése között. Eltűntek a nemek közötti megkülönböztetések (Konczosné - Mészáros, 2015). Ki kell emelni, hogy **a softskills elemek igazán a tanulók szakmai tevékenységein keresztül fejleszthetők**. Ma már a munkaadók többsége fontosnak tekinti és gyakran fel is méri a potenciális munkavállalók ún. „személyiségjegyeit”.

4.3.1. Attitűd deskriptor elemzése

Az attitűd OKKR/MKKR megközelítése alapján: „tudás és képesség elemek mentén megítélés, vélekedés, nézet, szándék” kifejezésekkel írható le (Falus, 2010). A 7. ábrán látható, hogy a leíróelemek közül a **törekszik** (142 db, illetve 7,88 db/doc) és az **elkötelezett** (85 db, illetve 4,72 db/doc) szavak jelentek meg legtöbbször.

Fontos szempontra hívja fel a figyelmet a biztonságos, pontos, precíz, szakszerű melléknevek használata. Ezek hiánya a közoktatással ellentétben egyes szakmák gyakorlati művelése közben balesetet, akár tömegkatasztrófát is okozhat (autószerelő - futómű javítása, gázszerelő - CO ellenőrzés, villanszerelő - „életvédelmi relé” beépítése stb.). A felkészítés során ez különösen kiemeli az oktatók felelősségét.

A 7. hálódigram alapján megfigyelhető, hogy itt is több kifejezés köré csoportosulnak a leírások (törekszik, elkötelezett, betartására). A szópárok közül a **törekszik** kifejezés legtöbbször a pontos / szabályok / munkavédelmi / mérőeszköz / precíz / fenntartható / biztonságos szavakkal párban jelent meg. Az **elkötelezett** szó a biztonságos / pontos / munkája / gépek / tűz / feltárt / minőségi kifejezésekkel együtt épült be a dokumentumokba. Felmerül itt is (lásd ismeretek): vajon mi a különbség a *törekszik*, a *különösen törekszik* és a *folyamatosan törekszik* leírások között (mit kell érzékelnünk, hogyan kell értékelnünk, ha ilyen vagy olyan a diák?).



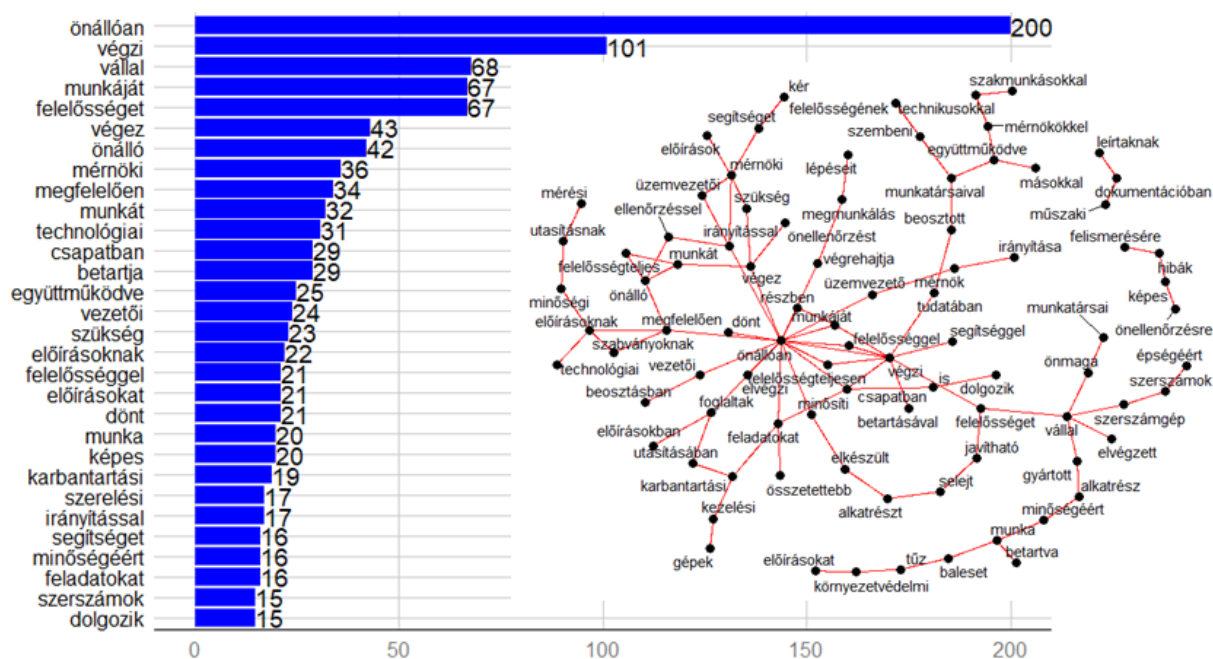
Forrás: saját ábra

7. ábra: Gépészet ágazat szakmai attitűd kompetenciákhoz felhasznált szavak gyakoriságai és hálódigramja

4.3.2. Önállóság és felelősség deskriptor elemzése

Az önállóság és felelősség OKKR/MKKR megközelítése alapján: „önszabályozás és autonómia” szavakkal közelíthető. (Falus, 2010.) Mivel szakmai középfokú képzés dokumentumait vizsgáljuk, ezért a végzetek esetében a szakmai önállóság (döntésképeség) és felelősség (a saját munkát tekintve) meghatározó. **Az önállóságra utaló softskills jellemzők különböztetik meg igazán a segéd- illetve betanított munkásokat a „valódi szakmunkásoktól”.**

Itt az **önállóan** (200 db, illetve 11,1 db/doc) és a **felelősséget/felelősséggel** (88 db, illetve 4,88 db/doc) kifejezés a meghatározó (8. ábra). Ezek jellemzően az elvégzendő **munkához** (itt összesen 119 db munka szótő) kapcsolódva fogalmaznak meg elvárásokat. Ebből is következik a korábbi megjegyzésünk: *a softskills csak a tanulói tevékenységek (munka) mentén fejleszthetők, ellenőrizhetők, minősíthetők*. A leggyakoribb szókapcsolatok az **önállóan** kifejezéssel párban: **végzi** (18), **csapatban** (16), **dönt** (13), **végrehajtja** (12), **elvégzi** (8), **felelősséggel** (6), **minősíti** (6). A szópárok a szakmunkással kapcsolatos tipikus munkaadói elvárásokra (is) utalnak.



Forrás: saját ábra

8. ábra: Gépészet ágazat szakmai önállóság kompetenciákhöz felhasznált szavak gyakoriságai és hálódigramja

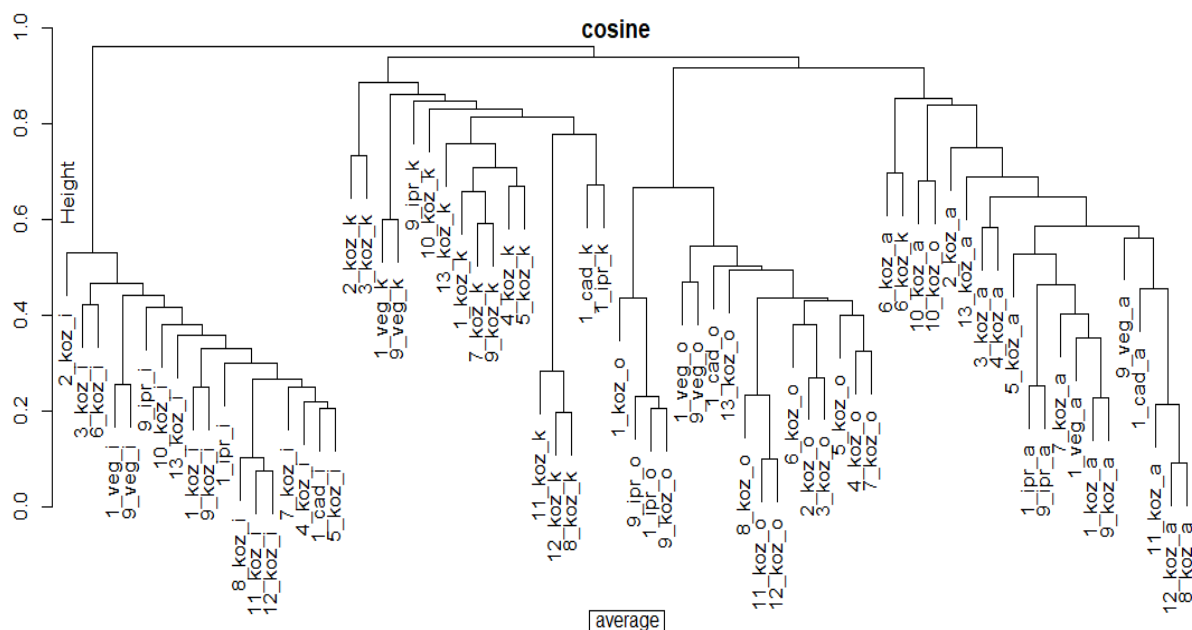
A 21 db **felelősséggel** szó közül 11 db és az összes **felelősséget** (67 db) kifejezés a **végzi** szóval került párba. A szóhármak közül az **önálló munkát végez** (19), az **előírásoknak megfelelően önállóan** (15), a **technológiai előírásoknak megfelelően** (15), a **végzi munkáját önállóan** (13), a **megfelelően önálló munkát** (11), a **megfelelően önállóan végrehajtja** (11), a **mérnöki segítséget kér** (11), a **felelősségteljes munkát végez** (10), az **önálló felelősségteljes munkát** (10) voltak a leggyakoribbak és ezzel megerősítették a fentebb leírt gondolatainkat. A 8. szóhárlóban is az **önállóan** és a **felelőség** csomópontok a meghatározóak.

A **módszertani tervezés** (tudás, képesség, személyiség fejlesztése) feltételezi, hogy az oktatók túllépjenek a *próba-szerencse* és a *sztereotíp*

döntéseken, munkájukat a szakszerű előkészítés és megvalósítás jellemezze. Ehhez a tanárképzések, a tanár továbbképzések tartalmát, módszereit, időtartamát újra kell gondolni.

4.4. A 4 KKK szakmai deskriptor együttes elemzése, összehasonlítása

A Cluster-elemzés (9. ábra) cosine/average módszere segít feltérképezni a deskriptor típusok (k/i/a/o)⁷ és a szakmák/szakirányok⁸ azonosságait, illetve különbségeit.



Forrás: saját ábra

9. ábra: Gépészet ágazat deskriptorainak cluster-fa ábrája

A deskriptorcsoportok felismerhetőek (például az ismeret a baloldalon stb.), a rokonszakmák sokszor egymás mellett helyezkednek el (lásd gépész 1 és 9, repülés 2 és 3, cnc és forgácsolás 11 és 12)⁹. Ezek a látható „szabályok” azt is megerősítették, hogy a választott faábra (cosine average eljárás) alkalmas a kapcsolatok kigyűjtésére. Léteznek „kilógó” elemek is: például a 6-os sorszámú szakma képesség leírása az attitűd halmazba került. Az okok egy későbbi szöveg/mondatszintű elemzéssel megkereshetők. Hasonló elemzéssel **ki lehet szűrni a nagyon hasonló tartalmú szakmákat** például a szakmák és szakirányok összevonása érdekében, illetve feltárható/kijelölhető egy új szakma

⁷ képesség (k), ismeret (i), attitűd (a), önállóság (o)

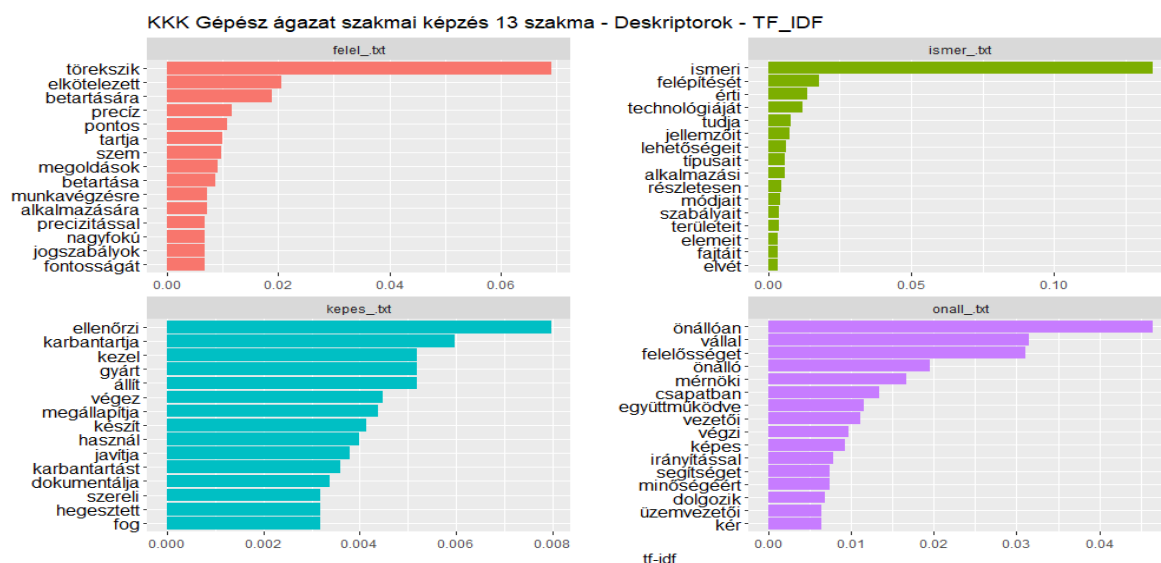
⁸ egy szakma vagy a szakirányok közös deskriptorai (koz), szakirányok deskriptorai (ipr, veg, cad)

⁹ (1) gépészmérnök szakma (2) légi jármű-műszerész technikus szakma, (3) légi jármű-szerelő technikus szakma, (4) építő-szállító- és munkagép szerelő szakma, (5) épület- és szerkezetlakatos szakma, (6) vasúti jármű-szerelő technikus szakma, (7) finommechanikai műszerész szakma, (8) gépjármű-technológiai technikus szakma, (9) ipari gépész szakma, (10) hegesztő szakma, (11) cnc-programozó szakma, (12) gépi és cnc forgácsoló szakma, (13) szerszám- és készülékgyártó szakma

lehetséges/szükséges tartalma (hiányzó elemek). Egy **fejlesztés vagy átalakítás után összehasonlíthatók a dokumentumok különböző változatai**: szóhasználat, terjedelem és kapcsolatok mentén.

4.5. A szakmai deskriptorok tf-idf mutatói

Eddig a *gyakoriság* és a *relatív gyakoriság* mutatókat elemeztük. Ugyanakkor a szavak fontossága, elkülönítő ereje más módon (is) elemezhető. A **tf-idf**¹⁰ mutató arra utal, hogy a kifejezések/szavak mennyire képesek a különféle dokumentumokat (itt a 4 deskriptort) egymástól elkülöníteni.



Forrás: saját ábra

10. ábra: Gépészet ágazat 4 szakmai deskriptorának legmagasabb értékű 15-15 tf-idf kifejezése

A 10. ábrán megfigyelhető, hogy mely kifejezések különítik el a vizsgált deskriptorokat:

- az ismeret esetében az **ismeri, érti, tudja** taxonómiai elemek, valamint a **felépítés, technológia, jellemző** és **típus** főnevek;
- a képességnél az **ellenőrzi, karbantartja, kezel, gyárt, állít (be), használ** és **javít** cselekvő igék;
- az attitűd deskriptornál a **törekszik, elkötelezett, pontos** és **precíz** szavak;
- az önállóságnál az **önállóan, felelősséget (vállal)** és **együttműködve** kifejezések bírnak a legnagyobb elkülönítőerővel.

¹⁰ term frequency-inverse document frequency

4.6. A szakmai vizsgák elemzése

A szakmai képzés eredményalapú szabályozása a célokból, kompetenciákból kiindulva határozza meg a vizsgák tartalmát és szintjét. A KKK-ban szereplő *vizsgák* legnagyobb gyakoriságú szavai: a **feladatok, műszaki, szakmai, portfólió, gyakorlati, vizsga, vizsgázó, rajz**. Ezek egy „műszaki” szakmai képesítő vizsga esetében jól leírják a várható tevékenység elemeit. Talán csak az interaktív és projekt szó hiányzik, de ezek a **KKK vizsgaleírások címeiben** szerepelnek. Míg a **számítások, válaszok, választás, igazhamis, kiválasztani** szavak az automatizálható vizsgákra utalnak, addig a **gyakorlati, portfólió, szerkezet, alkatrész, berendezés, mérési kifejezések** a gyakorlati vizsgát írják le. Kérdés, hogy vajon mennyire hatékonyan sikerül az új vizsgakörnyezetet és szervezetet létrehozni, biztosítani a vizsgák és feladatok méréselméleti szakszerűségét?

Összefoglalás

A KKK Gépészet ágazat 13 szakmájának szövegszintű vizsgálata azt jelzi, hogy az új szakképzési dokumentum *alapvetően megfelel az eredményalapú szabályozás* formai elvárásainak. A kompetencialeírások a tervezett/megadott módon (képesség/ismeret/attitűd/önállóság) elkülönülnek. A dokumentumok terjedelme (szavak száma alapján) aránytalannak tűnik (háromszoros eltérések). A taxonómiai leíróelemek alkalmazása több esetben is egyoldalú (lásd az *ismeri kifejezés arányait*). Nagyon kevés a *megértést* leíró mondat egy a szakemberek képzését rögzítő dokumentum elvárásaihoz képest. A képességeket definiáló igék segíthetik az elvárások egyértelmű megfogalmazását, ugyanakkor a *képesség/készség kategóriák nem különülnek el*, így fejlesztésük, ellenőrzésük problémákat okozhat. A softskills elemek jól kapcsolódnak a szakmai leírásokhoz. Kérdés, hogy az intézményekben dolgozó oktatók és a duális képzőhelyek mennyire tudják a KKK dokumentumok tartalmát programok, projektek, tanórák tervezéséhez alkalmazni. Fejleszthető vele az adott szervezet kultúrája is. (Mészáros, 2013.) Ez különösen igaz az újdonságnak számító attitűd, felelősség, önállóság esetében. A tanterv (deskriptor/kompetencia) és a vizsgák leírásai tartalmi ellentmondásokat is tartalmaznak, feloldásuk az egyértelműség miatt fontos lenne. A szakképzési KKK fejlesztése, alkalmazása a felsőoktatási KKK-hoz hasonló problémákat vett fel. Ha fontos a szakszerű tervezés és módszertani megvalósítás, akkor az eredményalapú szabályozás, a portfólió, a projektek tervezése *felértékeli az oktatók módszertani, értékelésméleti, az online oktatások és vizsgák esetén az e-learning tudást, tapasztalatot*. Ezek kialakítása nélkül az új szemlélet csak formai változásokat eredményezhet.

A szakképzési és felsőoktatási KKK-k elemzése segítheti a különböző szinten zajló azonos/hasonló szakterületek képzési rendszerének az összehangolását, a képzések optimalizálását, ha szükséges, akkor a szakmák különválasztását vagy összevonásukat.

Az elemzés során kialakult az a vélemény is, hogy a KKK dokumentumok használhatósága, kezelése, vizsgálata, módosítása akkor a leghatékonyabb, ha a tárolás nem Word dokumentumként, hanem egységes, megfelelő számú mezőt tartalmazó adatbázisban történik.

Irodalomjegyzék

12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról
Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000012.kor> [2022.10.22]

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről
Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1900080.TV> [2022.10.22]

Falus Iván - Imre Anna - Kotschy Beáta (2010): *Az OKKR szintjei és szintleírásai*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest Letöltés: http://413.hu/files/K%C3%A9pes%C3%ADt%C3%A9si%20keretrendszerek%20men%C3%BC%20anyagai/3_3_3_falus_imre_kotschy.pdf [2016.09.12]

Gépészet ágazat Képzési és kimeneti Követelmények
Letöltés: <https://ikk.hu/p/kkk-pt#gepeszet> [2022.10.22].

Gyenei M. (2002): *A gazdálkodó szervezeteknél folyó gyakorlati képzés 2001-2002-es tanévekben végzett ellenőrzéseinek szakmai elemzése*, MKIK, Budapest

Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató*, University College Cork, Quality Promotion Unit, Cork
Letöltés: http://413.hu/files/lo_handbook_declan_kennedy.pdf [2016.10.11]

Konczosné Szombathelyi M. - Mészáros A. (2015): *Nőket a műszaki képzésbe! Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris Efolyóirat*, 2062-7084 5 1 19-37

Kovács M.- Nagy T. (2020): *Felkészítés a Tanulási Eredmény Alapú Képzési Programok tervezésére és alkalmazására a szakképzésben. Vezetők képzése, tréningsegédlet/kézirat*, Győr

Kruzslíc F. (2014): *Képzési és kimeneti követelmények elemzése duo-mining eszközökkel. GIKOF Journal*, (1), p65-77

Mészáros A. (2013). *The culture assessment of the Széchenyi István University and the structural training of professors and leaders in 2010-2012 built on the assessment. 8th Research/Expert Conference with International Participation*, University of Zenica, Zenica B&H, p373-378

Nagy T. (2018): A 2016-os képzési és kimeneti követelmények alap- és mesterképzési leírásainak összehasonlítása szövegbányászati módszerekkel: Célok és kompetenciák, In: Tóth P-Simonics I.-Manojlovic H-Duchon J.: *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest, p249-270

Nagy T. (2017): Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) és a felsőoktatási tantervek, programok átalakítása. In: Karlovitz J.: (szerk), *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből* InternationalResearch Institute sro., Komárno, p207-219

Sáska G. - Vidákovich T. - Halász G. -Lukács P. – Lukács J. (1990): *Tanterv vagy vizsga?* Educatio Kiadó, Budapest

EGY HALLGATÓI ÖKOTÁBOR-SOROZAT TAPASZTALATAI

Nemcsics Ákos, nemcsics.akos@uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem

1. Bevezetés

Jelen dolgozat egy többrészes esettanulmánnyal, egy két-évtizedes hallgatói nyáritábor-sorozat során szerzett tapasztalatokkal, ill. azokból levonható következtetésekkel foglalkozik. A szerző által 1998-ban az Óbudai Egyetem egyik jogelődjében, a Kandó Kálmán Villamosipari Műszaki Főiskolán bevezetett Ökologikus műszaki konstrukciók c. tantárgyhoz kapcsolódóan 2003-tól nyaranta egy- ill. másfélhetes hallgatói tábor-sorozatra került sor. A tábor-sorozat koncepciója a fenntartható ökológiai lábnyom jegyében az energia-hatékony, környezetbarát technikák megismerése, alkalmazása volt. E mellett volt a tábor-sorozatnak az éves alkalmakat összefűző vezérfonala is. A két évtizedes futamidő során egy középkori kerektemplom autentikus rekonstrukciója készült el korabeli technológiával. A korabeli technológiát jelentő nehéz fizikai munka infrastruktúrától távoli táborhelyen történt, ahol nem volt vezetékes víz, sem hálózati áram, de még internet sem. A munka típusa és helyszíne az átlagember számára komfortzónán kívüli volt.



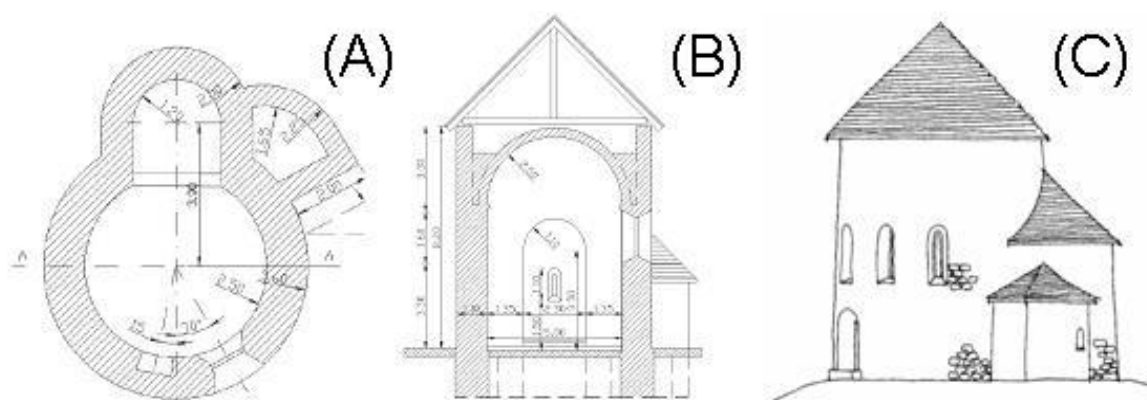
1. ábra Az Ökologikus műszaki konstrukciók c. tantárgy logója

A fakultatív részvételű és önszerveződő módon alakult tábor-sorozatra mindig volt elegendő jelentkező, noha a fentiek alapján a körülmények eléggé spártaiak voltak. Nem sokkal az indulás után már nemcsak Kandós

hallgatók, de különböző karokról, különböző évfolyamokról, sőt, különböző egyetemekről, majd különböző országokból jöttek hallgatók. A hosszú futamidő, a kihívást jelentő munka és körülmények, a változatos résztvevői kör alkalmas terep az önismeret, ill. az interperszonális készségek megfigyelésére, fejlesztésére. Talán a legfontosabb fogalmak, amelyek e „projekt” szociális mintázatát jellemzik: a motiváció, a csapatmunka, az empátia, az elfogadás, a munkamegosztás, a flow-érzés megtapasztalása és a felelősségvállalás.

2. Előzmények

Az Óbudai Egyetemen és jogelődjeiben, azaz a három majdan egyesülő felsőoktatási intézményben: a Bánki Donát Műszaki Főiskolában, a Kandó Kálmán Villamosipari Műszaki Főiskolán és a Könnyűipari Műszaki Főiskolán és az ezekből létrejött Budapesti Műszaki Főiskolán a műszaki tantárgyak oktatása mellett nagy hangsúlyt fektettek a hallgatók környezettudatos nevelésére, oktatására is. Jelen dolgozat szerzője a kilencvenes években kapott felkérést az általa kialakított tematikájú Ökológikus műszaki konstrukciók c. tantárgy (1. ábra) oktatására. A tantárgy tematikája a klímaváltozás fizikai hátterétől, a megújuló energiák kiaknázásán át a biológiából elleshető, a műszaki életben hasznosítható konstrukcióig terjedt. (Nemcsics 1998, Nemcsics 1999, Nemcsics 2003.) A tematikán belül hangsúlyos részt kapott az épített környezettel kapcsolatos aspektus is. A tantárgy először fakultatív, majd kötelező oktatási anyag lett. A Műszaki Főiskolán majd az Egyetemen három karon is bevezetésre került (Kandó Kar, Keleti Kar, Rejtő Kar). A tantárgy hamar népszerű lett a hallgatók körében. A címben jelzett ökotábor-sorozat Kandós hallgatói kezdeményezéssel indult, de már a kezdeti időkben bekapcsolódtak a többi karok hallgatói is.

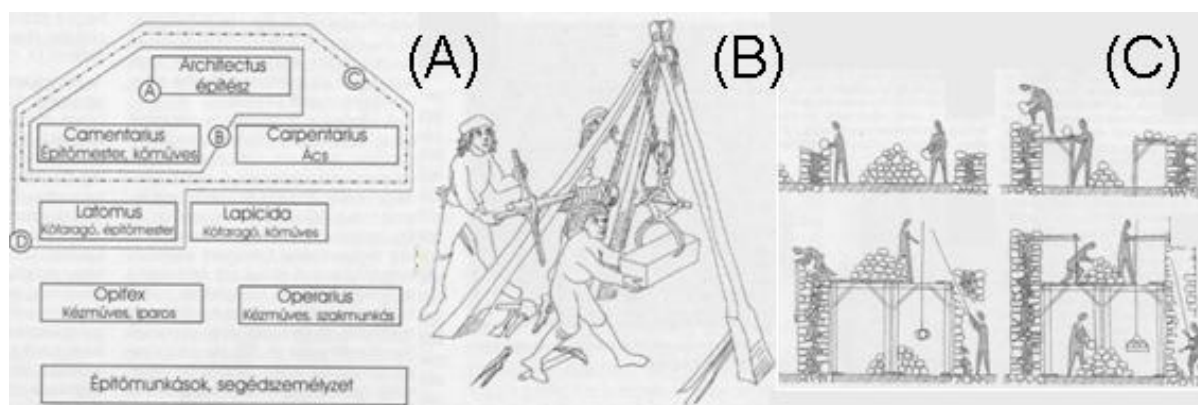


2. ábra A hallgatói táborsorozat alatt megvalósított épület alaprajza (A), metszete (B) és homlokzata (C)

A villamosmérnök hallgatók körében merült fel a kérés, hogy az ökológikus mérnökségről ne csak elméletben tanuljunk, hanem

gyakorlatban is csináljunk valamit. A hallgatói felvetést követő hónapokat a szerző lehetséges helyszínek felkeresésével és ott megoldandó feladatok keresésével töltötte. Több helyszínt meglátogatva egy gerecsei ásatáshoz kapcsolódó rekonstrukciós munka látszott a legérdekesebbnek. A „projekt” hallgatói jóváhagyás után, 2003 nyarán indult, azaz elkezdődött a fakultatív hallgató táborsorozat.

Abban az időben a gerecsei Öreg-Kovács hegyen a középkori Kovácsi falu régészeti feltárása folyt. Az egykori falu elnéptelenedett, majd teljesen el is pusztult a törökidőknek köszönhetően. A területen középkori sírokat, épület-maradványokat tártak fel. Többek között megtalálták egy körtemplom alapfalait is és még néhány faragott követ, vakolatmaradványokat. A feltárási területhez közel egy alapítvány felkérésére kezdtünk bele a rekonstrukcióba, ami a táborsorozatunk vezérfonala lett (2. ábra).



3. ábra A tábor menetét befolyásoló technológiai aspektusok: a középkori munkamegosztás (A), a középkori módszerek (B) és a nem ismert technológia kitalálása

Az ásatás során előkerült szegényes adatok alapján autentikusan rekonstruálni egy teljes épületet, már ez is tudományos kihívást jelentett. A rekonstrukció koncepciója egy szakmai tudományos folyóiratban nyert elfogadást. (Nemcsics 2008, Nemcsics 2011) A rekonstrukciós tervekre a hivatalos építési engedélyt megkapva, 2003 nyarán elkezdődött az első hallgatói ökotáborunk.

Nemcsak magát az épületet, de az építéstechnológiáját is megpróbáltuk autentikus módon végezni. (3. ábra) (Nemcsics, 2012.) Ezt a koncepciót támogatta az a körülmény is, hogy a rekonstrukció helyszíne, így a táborunk is településektől és infrastrukturális hálózatoktól távol, az erdő belsejében helyezkedett el. A középkori kódexekben található leírások csak a rangos épületek építéstechnológiájáról szolgáltak információval. A kis falusi templomokról nem, így azt is magunknak kellett kitalálni. További tábor szervezési körülmény volt, hogy anno a kis falusi templomok

tervezője egyben maga volt az építőmester is, a falu apraja-nagyja pedig a segítsége. Jelen esetben a szerző volt ez az ember. A hallgatók pedig a „falukösszege”, akik az építőmester keze alá dolgoztak. A domb tetejére kerülő templomhoz az építéshez szükséges dolgokat felhordani nem volt kis munka. Ráadásul mindez kézi erővel történt. A táborsorozat keretében végzett munka a felépítésig két évtizeden át tartott.

3. A hallgatói táborok lefolyása

A nyári táborok időtartama általában vasárnaptól vasárnapig tartott. De néhányszor volt ennél hosszabb is, sőt kéthetes is. A tábor népszerű volt a hallgatók körében. Sosem kellett résztvevőket toborozni. Már a tavaszi félév elején kérték a tábor időpontjának a kijelölését, hogy a nyári programjukat ehhez igazíthassák.



4. ábra A tábori élet képekben az építés során (2003-2008 között)

Az első tábor még elsősorban a kezdeményező tankör hallgatóiból állt, illetve néhány más tankörből származó hallgatótársukból egészült ki. Majd a résztvevői spektrum szélesedett. Később csatlakoztak hallgatók a másik két Karról is, ahol még folyt az Ökologikus műszaki konstrukciók c. tantárgy oktatása. A spektrum szélesedése későbbiekben szinte „exponenciális” formát öltött, azaz a barátok barátai is jöttek. Így voltak résztvevőink nemcsak a mi Főiskolánkról, ill. Egyetemünkről hanem a más

felsőoktatási intézményekről is. pl. a BME-ről, az ELTE-ről is. (De voltak az Ybl Miklós Építőipari Főiskoláról is, ami akkor még nem volt az Egyetemünk egyik Kara.) Voltak Erasmus-os hallgatóink is Szabadkáról, Marosvásárhelyről. De voltak nem magyar anyanyelvű ösztöndíjas hallgatóink is pl. Németországból, Svájcban és Hollandiából is. Résztvevők életkori eloszlása is szélesedett, hiszen voltak új belépők és voltak rendszeresen visszatérők is. A későbbiekben ez a több szempontból szélesedő spektrumot mutató tendencia kezdett szaturációba fordulni.



5. ábra A tábori élet képeiben az építés során (2009-2013 között)

Az autentikus technológiát megcélzó törekvésünk azt jelentette, hogy mindent kézi erővel, ill. leleményességgel kellett megoldanunk. A tábor helyszínét nemegyszer kerékpárral közelítettük meg. A technológiából adódó nehéz fizikai munka nem tántorította el a hallgatókat. A teleföntöltés napelemes rendszerrel történt (első sorban fényképezés céljára hiszen térerő nem volt). A tisztálkodást házi-készítésű napkollektoros rendszer támogatta. A szállást elsősorban sátorozással oldottuk meg. Az étkezés gyakran bográcsban készült egytálétel volt, amit többnyire a tábor női hallgatói készítettek. Nem egyszer volt, hogy a tábor hetében végig hideg esős volt az idő vagy rekkenő hőség volt mégsem hagyták ott a tábort a hallgatók. A táborban résztvevők száma 15-20 fő körül mozgott.

Az első évben megtörtént helyszín előkészítése, bozótirtás, tereprendezés, majd az épület alapjának a kitűzése. Elkezdtük a két méter mély alapárok kiásását. Az ásást a sok gyökér és a kövek nehezítették. Az első évben az alapozással végeztünk (4. ábra). A következő években a megmunkálatlan kövekből épülő fal rakása volt a feladat. Eleinte kb. egy métert emelkedett a fal. A magasság növekedésével ez az érték csökkent, hiszen több munkát igényelt a kövek magasba emelése (5. ábra). A kövek a közeli kőbányából származtak. A robbantásos kőfejtés hulladékát kaptuk meg.

A falazás „monotonságát” az apszis és a hajó boltozása törte meg. A fal magassága kilenc méteren érte el a végső méretet, amikor is a boltozat magassága fölé került. A köveket a kódexekben láthatóhoz hasonló csörlővel és tripod-állvány segítségével emeltük a magasba. A nemegyszer 2-300 kg-os kövek felemeléséhez összehangolt munkára volt szükség. Az építkezéshez a vizet a völgyben található kútból nyertük. Tehát mindenért meg kellett dolgozzunk (6. ábra).



6. ábra A tábori élet képekben az építés során (2014-2019 között)

A covid járvány alatt kissé módosult a tábor lefolyása. Egyszerre kevesebb fővel és több részletben történt meg az építés. (A járványhangulat abban az évben sajnos rányomta a bélyegét a mi táborunkra is.) Tavaly lett szerkezetkész az épület.

A táborozásunk során általában egy fél napot elvett a munkahely előkészítése: szerszámok stb. felhordása a dombra. A hordók telihúzása vízzel stb. A tábor végén ugyanez fordított előjellel történt. Az intenzív munka egy hetet tartott. Összességében megállapítható, hogy egy ekkora épület középkori technológiával és összefogással egy szezon alatt felépíthető.

A templom ünnepélyes megáldása, ill. használatba vétele idén tavasszal történt egy hideg esős hétköznapon. A nehéz megközelíthetőség és a kedvezőtlen időpont és időjárás ellenére sokan voltak részesei a ceremóniának (7. ábra).



7. ábra A tábori élet, a kész épület és a megáldási ceremónia (2020-2023 között)

4. Következtetések, tanulságok

A hosszúlefutású tábor-sorozat során sok tanulság és tapasztalat gyűlt össze. Voltak újbelpők és visszatérők, így lehetőség nyílt a korosztályi változás, ill a személyiség fejlődés megfigyelésére is. A fentiekben említés történt a résztvevők összetételére. Érdekes volt megfigyelni az első időkben a létszámbeli növekedés mellett az életkori és az intézményi spektrumszélesedést. Ami egy idő múlva szaturációba ment át. Hasonló jelenségek figyelhetők meg a műszaki életben pl. elektronikus eszközök, kapcsolások karakterisztikái esetében is.

A tábori élet másik nagy revelációja volt a hallgatói önállóság megtapasztalása. Mint említettük az építkezés középkori minta alapján történt. Jelen esetben a tábort „vezető” oktató volt az építőmester, tehát a mindennapi problémák megoldásában nem tudott részt venni. Meghatározta a főbb irányokat, de az aktuális munkamegosztás a hallgatókra volt bízva. Hasonlóval szintén találkozhatunk a műszaki életben. Ezt nevezzük irányított önszerveződésnek. Az anyagban inherensen benne lévő szerveződési hajlamnak mutatunk irányt. Esetünkben ez a hallgatói együttműködésben manifesztálódott. Ez irányú konfliktusról a szerző nem tud. (Ha volt is egyáltalán, ezt megoldották a hallgatók maguk között.)



8. ábra Tábori életképek a mindennapokban

A nomád tábori élet spártai körülményei nem tántorították el a hallgatókat. Sőt. Amint az tapasztalható, az értelmes kihívást sokan szeretik. A hosszú-távú cél, vezérfonal biztosítja a folytatást. Az egyszerű buli-jellegű tevékenység leginkább csak felszínes kapcsolatokat generál. Ellenben az önként vállalt kihívás erősíti a bajtársiasságot, az elfogadást, az együttérzést és mélyebb kapcsolatokat generál. A nehéz fizikai munka nem mindenkinek volt egyformán familiáris. A rátermettebbek segítették a kevésbé rátermetteket. Ebből fakadóan nem volt méricskélés, hogy ki dolgozott többet ill. keményebben. Mindenki megtalálta a neki megfelelő tevékenységet, ill. időközönként váltották ebben egymást. Ez is a fenti megállapításokat erősíti.

Az elvégzett munka, ill. az egymás iránti felelősségvállalás szintén megtapasztalható volt a hallgatók között a tábori munka során. A nehéz kövek felhúzása és a hasonló veszélyes műveletek a társak iránti nagy odafigyelést igényelnek. A közös tábori élet a fent említett mélyebb kapcsolatot és az ezzel együtt járó felelősség vállalást hamar kialakítja. Így szerencsére az összehangolt munka hiányából eredő balesetünk sem másmilyen balesetünk nem volt.

Manapság tömegközlekedésen, utcán elterjedt szokás, hogy mindenki az okos-telefonját bújja. A táborunk környékén nem volt internetes térerő. Talán ennek is volt köszönhető, hogy a résztvevők egymásra és a munkára figyeltek. Ha az ember belefeledkezik a munkába, akkor az időérzékelése megváltozik (flow). Talán ennek is volt köszönhető, hogy általában nagyon hatékonyan ment a munka, senki nem a nap végét várta.

Jelen dolgozat szerzőjének is nagy tapasztalat volt ez a két évtizedes közös munka. Természetesen ez projekt nemcsak azt az egy effektív kemény fizikai munkával töltött hetet jelentette. Az előkészítést, utómunkálatokat jelentő bejárások és egyéb kötődő elfoglaltságok mellett nagy örömeire szolgáltak az építőkkel való időközbeni találkozások is. A szerző igyekezett felnőni a feladathoz a kötődő szakirodalom tanulmányozása által is. (Csányi, 2016; Gloviczki, 2018; Pikó 2019.).

Irodalomjegyzék

Csányi, V. (2016): *Az emberi természet*, Akadémiai Kiadó

Gloviczki, Z. (2018): *Bevezetés a pedagógiába*. Akadémiai Kiadó

Nemcsics Á. (2008): *Gondolatok egy középkori rotunda rekonstrukciója kapcsán*. Építés-Építészettudomány 36: 1-2 pp. 43-65., 23 p.

Nemcsics Á. (2011): *Contribution to a round church reconstructed from its foundation wall*. Pollack Periodica 6: 1 pp. 87-98., 12 p.

Nemcsics Á. (2012): *New Conception to the Mediaeval Building Technology Using Uncut Stones Based on a Rotunda Reconstruction*. Pollack Periodica 7: 1 pp. 39-50., 12 p.

Nemcsics, Á. (1998): Novel Subject on the College: Technical Ecology for Electrical Engineers. In: *XV. Tudományos Ülésszak szekció előadásai* Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, pp. 73-77., 5 p.

Nemcsics, Á. (1999): *Ökologikus - környezetbarát építés*. Budapest, Magyarország: Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, 162 p.

Nemcsics, Á. (2003): *Nem fából vaskarika: a műszaki ökológia* TERMÉSZETBÚVÁR 58: 1 p. 37.

Pikó, B. (2019): *Kultúra, társadalom és lélektan*, Akadémiai Kiadó, Budapest

3. NEVELÉSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK

DÉL-ALFÖLDI PÉLDÁK A CÉHES SZAKKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL

Sanda István Dániel, sanda.daniel@uni-obuda.hu
Óbudai Egyetem KVK-TMPK

Kiss Pál szegedi szíjgyártó mester céhes karrierútja

A MNL Csongrád-Csanád Megyei Levéltárban őrzött céhes anyagok alapján ismertetem *Kiss Pál* szegedi születésű fiatalember céhes életútját. Az édesapjától örökölt és általa választott szíjgyártó szakma rövid bemutatása után rátérek a szegedi céhes viszonyok ismertetésére és kronologikus rendben vázolom az ifjú életútjának témánk szempontjából fontos eseményeit.

A szíjgyártó mesterség rövid bemutatása

A szíjgyártó (lorarius) mesterségről *Varga Gyula* 1986-ban megjelent tanulmányában olvashatunk részletesen. A szíjgyártó a bőrmegmunkáló és feldolgozó iparágak közé tartozik. Nevéből következően a vastagabb, puhított bőrféleségek feldolgozásával foglalkozik. Fő tevékenységi köre a lószerszámok és más, a lótarással kapcsolatos bőrtárgyak készítése. (*Varga, 1986.*) A szíjgyártó mesterséget azonban nehéz behatárolni, mert tevékenysége története során többféleképpen kapcsolódott más bőrös, vagy egyéb szakmákhoz. Körülbelül a XVIII. század végéig a szíjgyártók maguk készítették ki a bőrt is és szinte együtt dolgoztak a nyergesekkel, kulacskészítőkkel, csengősökkel; legtöbbször a szíjgyártók fejezték be, tették használhatóvá az előbb felsorolt mesterségek termékeit.

A szíjgyártók korábban készítettek egyéb bőrtárgyakat is; úgymint viseletkellékeket, bőrovetet, fegyver- és egyéb tartó tokokat, ruhadíszeket és egyéb használati tárgyakat. Ezen a téren nagy konkurenciát jelentettek a népi mesterségek, hiszen sok paraszt és különösen a pásztorok jelentős része értett a bőrök művészi szintű feldolgozásához. A legtöbb pásztor maga készítette a kápa nélküli priccsnyerget és a szamár hátára való tergenyét. A priccsnyereg ócska bőrből, posztóból, filcből készített, kápa nélküli nyereg; csikósnnyereg; vagy lovaglásra használt, marhabőrből készített nyereg. A tergenye a teher felpakolásához használt faváz a teherhordó szamáron; csacsinyereg; nagy nehéz terhet is jelent. (*Kiss, 2012.*)

A XIX. század közepétől külön szakmává fejlődött a bőrdíszművesség, viszont a szíjgyártók tevékenységi köre az ipari fejlődés hatására bővült;

ők készítették a gépszíjakat és egyéb technikai bőrtárgyakat (például tömítéseket). Az ipari bőrtermék készítő műhelyek nagy része később bőripari üzemekké alakult, s míg az idősebb szíjgyártónemzedék jelentős része megmaradt kézművesnek, a fiatalok közül sokan ipari körülmények között gyakorolták szakmájukat.

A szíjgyártó mesterség nem nélkülözhetette a fémműves, rézöntő, kovács szakmák tevékenységét. A lószerszámok elengedhetetlen tartozékai a különböző csatok, zablák, kengyelek és a csillogó díszítő elemek, például tükrök, kulcsok, szegecsek, melyekkel a lószerszámot kirakták. Mindebből következik, hogy a szíjgyártó szakma nem csak a divatirányzatoknak, fogatolási, hajtási szokások változásának, hanem a konkurens szakmáknak is bizonyos mértékig ki volt szolgáltatva. Másik oldalról szemlélve ezt a problémát jól látszik, hogy a céhek egy-egy településen számos szempontból egymásra is voltak utalva.

Kézművesiparunk legősibb foglalkozásai közé tartozik a bőrfeldolgozás. Honfoglalás kori régészeti leletek bizonyítják, hogy őseink körében a bőrmegmunkálás az európaihoz mérten is fejlett volt. A középkori Magyarországon is a kézműves iparok között első helyen állt. Hírük külföldre is eljutott, ahol a sós, timsós kikészítő eljárást magyar módszernek nevezték. (Varga, 1986.)

A szíjgyártó mesterség hosszú fejlődés eredményeként specializálódott a szíjak készítésére. Régészeti leletek tanúskodnak arról, hogy a honfoglaláskori magyarság körében már elkülönült egymástól a prémes, és a szőrtelenített, cserzett bőrt feldolgozó kézműipar.

A nyerges és szíjgyártó mesterség valószínűleg az államalapítás után vált szét. A földművelés kialakulása miatt megemelkedett az igás állatok száma, tehát az igához szükséges bőr tárgyak iránti kereslet is megnőtt. Egy idő után a nyergesek mindinkább a nyergek fa alkatrészeinek készítésére specializálódtak, a nyergek bőrozását a szíjgyártók végezték. A XV. században megalakuló első szíjgyártó céhek azonban valószínűleg még magukban foglalták a nyergeseket is.

„A szíjgyártó legény felszabadulása utáni első félévben amit a tanítómesterénél kellett töltenie, hetenként 8 pénzt és az „italpénz” felét kapta, ha egyedül volt a legény a műhelyben, de ha ketten voltak, az „italpénz” egyharmadát kapta. A félév letelte után 16 pénzt és a teljes „italpénz” a bér, ha egyedül van. (Italpénznek nevezték egy arasznál kisebb darab elkészítéséért a legénynek járó munkabért.) Egy kántorra (negyedévre) szegődött legénynek 2 frt. volt a bére, azonkívül egy „ágyra való bőr” és az italpénz.” (Idézi: Hilf, 1929. 37.)

Kiss Pál a Szeged-Felsővárosi Plébánia anyakönyve szerint 1834. január 25-én született. Apja Kiss János, anyja Felmayer Terézia volt, keresztapja (és egyben nagybátyja) pedig Felmayer Antal. Apja 1809-ben folyamodott szegedi polgárságért mint szíjgyártó mester. Egy 1853-as kimutatás szerint pedig bormérést működtetett saját házában, Szeged-Felsőváros

201. szám alatt (később ez a ház a Tímár utca 913. számú volt, ma pedig a Tímár utca 3.). Az anyakönyvek tanúsága szerint az alacsony termetű, barna szemű és barna hajú *Kiss Pál* kétszer nősült: először 1860-ban, 27 évesen: ekkor Ökrös Julianna palánki hajadont vette feleségül, majd 3 év múlva, mint özvegyember *Vankó Borbála* 20 éves, szintén szeged-palánki hajadont vette el. (T. Knotik, 2010, 23.) Erről vándorkönyvében is készített feljegyzést.¹¹ *Kiss Pál* és *Vankó Borbála* házasságából nyolc gyermek született, akik közül öten érték meg a felnőtt kort.



Forrás: H. L. családi archívumából

1. ábra *Kiss Pál* és családja 1885-ben

A születési anyakönyvben az apa, *Kiss Pál* neve mellett a polgár, iparos, majd a bormérő megjelölés szerepel. A Szeged városi iratok tanúsága szerint *Kiss Pál* 1869-ben építkezésbe kezdett Felsőváros 201. szám alatt, amihez kölcsönt is igényelt és kapott is a várostól.

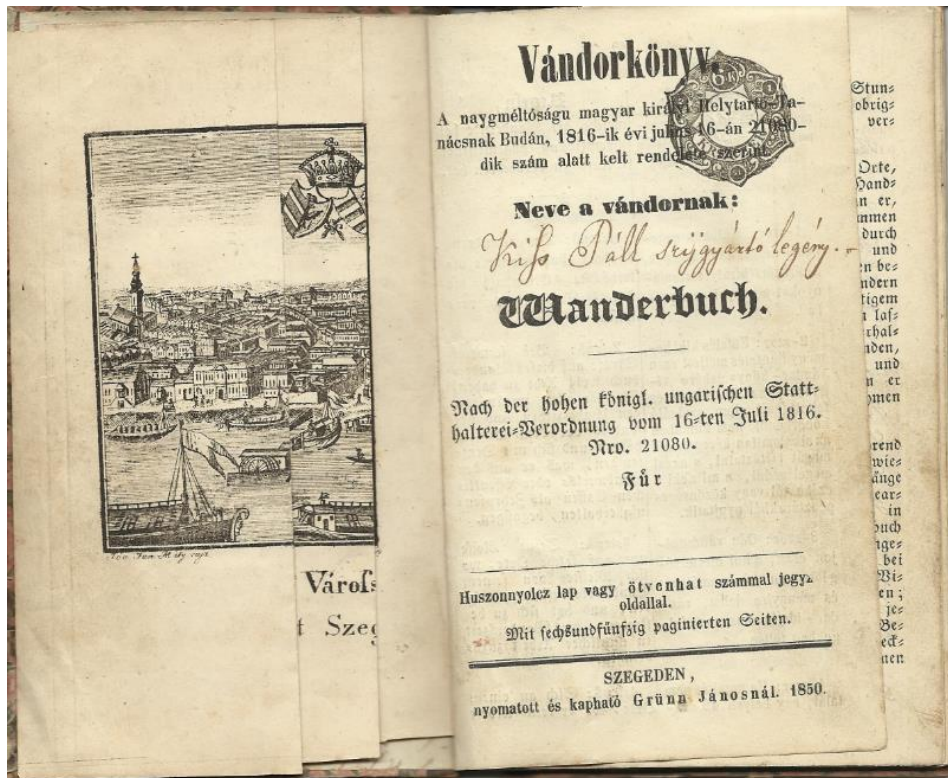
Kiss János szíjgyártó mester tehetős szegedi polgár volt. Fia, *Kiss Pál* a tőle örökölt házat kívánta átépíteni, felújítani. A kölcsönigénylés során vették fel a következő szemlét: „...az utca részen fekvő „tégla és vályogból elegyesen épült és cseréppel fedett lakóház foglal magában öt szobát egy konyhát, száraz folyosót és száraz kapubejárást és az egész épület alatt bolthajtásos pintzét.” A telek hátsó részén lévő épület „2 szobát, egy konyhát, egy kamrát, egy kis szint és magtárt” foglal magába.” (Idézi: T. Knotik, 2010, 25.)

¹¹ Ekkoriban és még jó ideig a fontosabb családi eseményeket a család egyetlen könyvét jelentő Biblia kötésének belső oldalaira jegyezték fel, a vándorkönyvbe történő ilyen események feljegyzése nem volt általános gyakorlat. Írásbeliség és valláserkölcs összetartozásának hosszan tartó és erős kölcsönhatását jelzi, hogy még 1950-ben is a jellegzetes hittankönyv-, gyermeki imakezdő formula szerepelt egy negyedik osztályos lány füzetének első oldalán: „Feladatok – Isten nevével kezdem” (Somogyvári, 2021).



Forrás: H. L. szíves engedélyével

2. ábra Kiss Pál 1885-ben készült fényképe



Forrás: MNL. CS-CS.M. L.

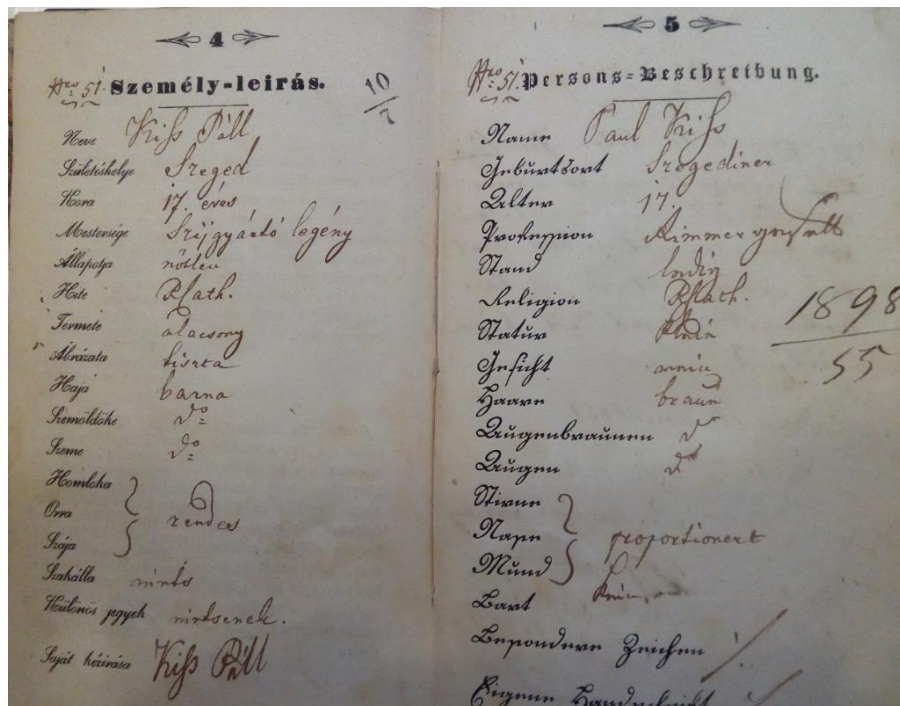
3. ábra Kiss Pál szíjgyártó legény vándorkönyve (1850)

Kiss Pál apja foglalkozását folytatva szíjgyártónak tanult. Inasi éveit teljesítette a vándorkönyv 6-7. oldalán található bizonyítvány szerint:

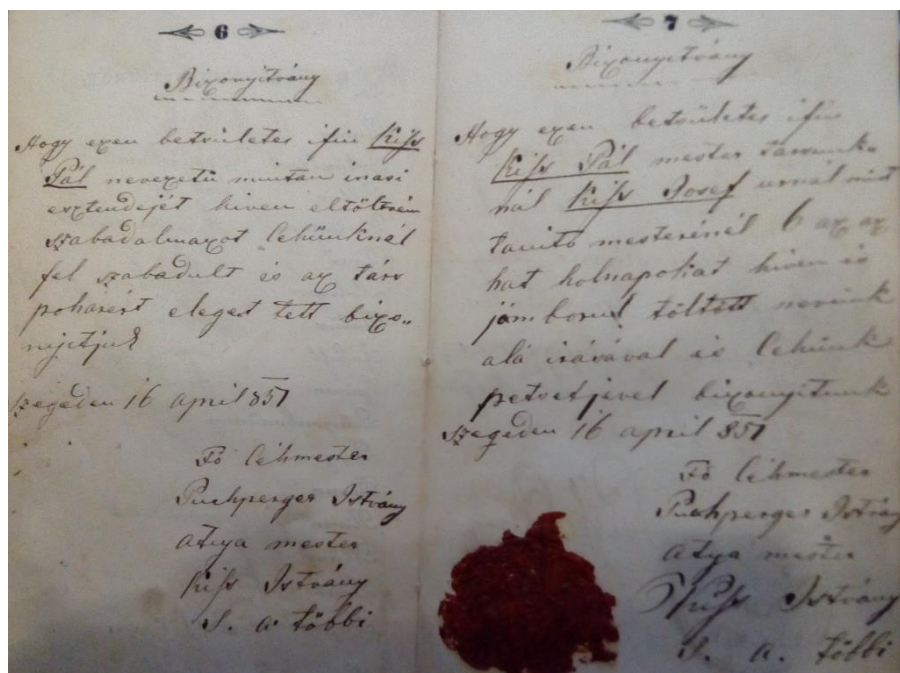
„Hogy ezen betsületes ifiu Kiss Pál nevezetű miután inasi esztendejét híven eltöltvén szabadalmazot cehünknel fel

szabadult és az társ pohárért eleget tett bizonyítjuk. Szegeden 16 april '851 Fő Céhmaster Puchperger Istvány atya mester Kiss Istvány stb."

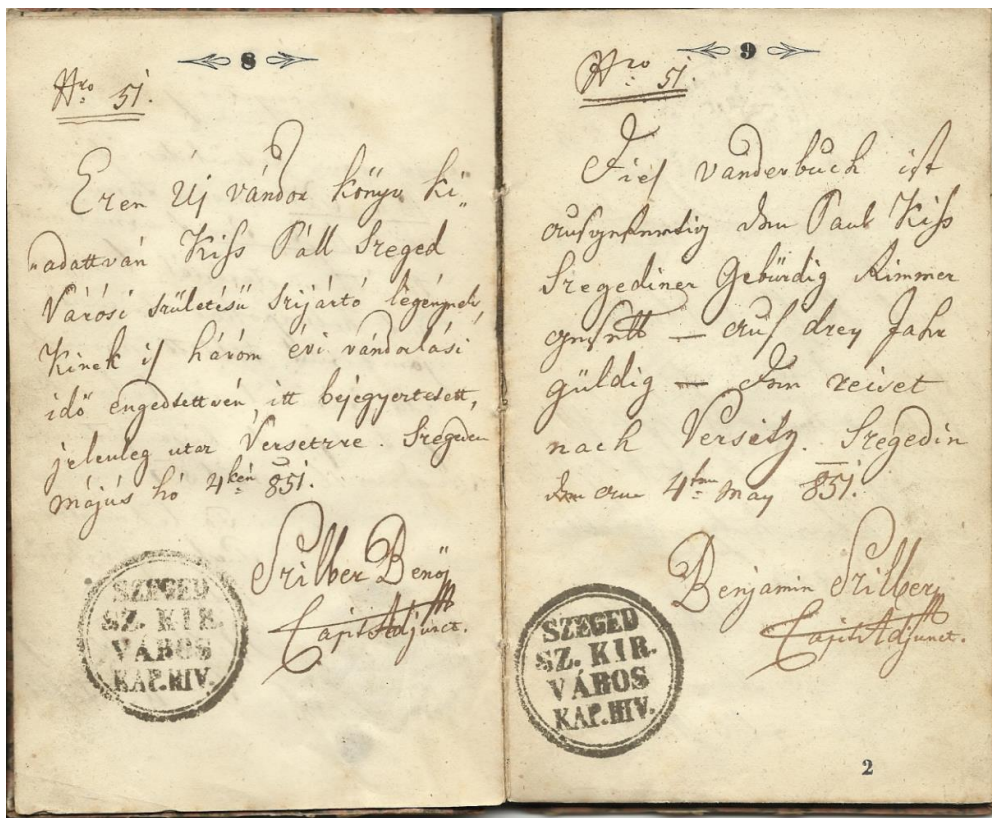
A következő oldal tanúsága szerint 6 hónapot édesapjánál, Kiss József szíjgyártó mesternél töltött, mielőtt vándorútra indult.



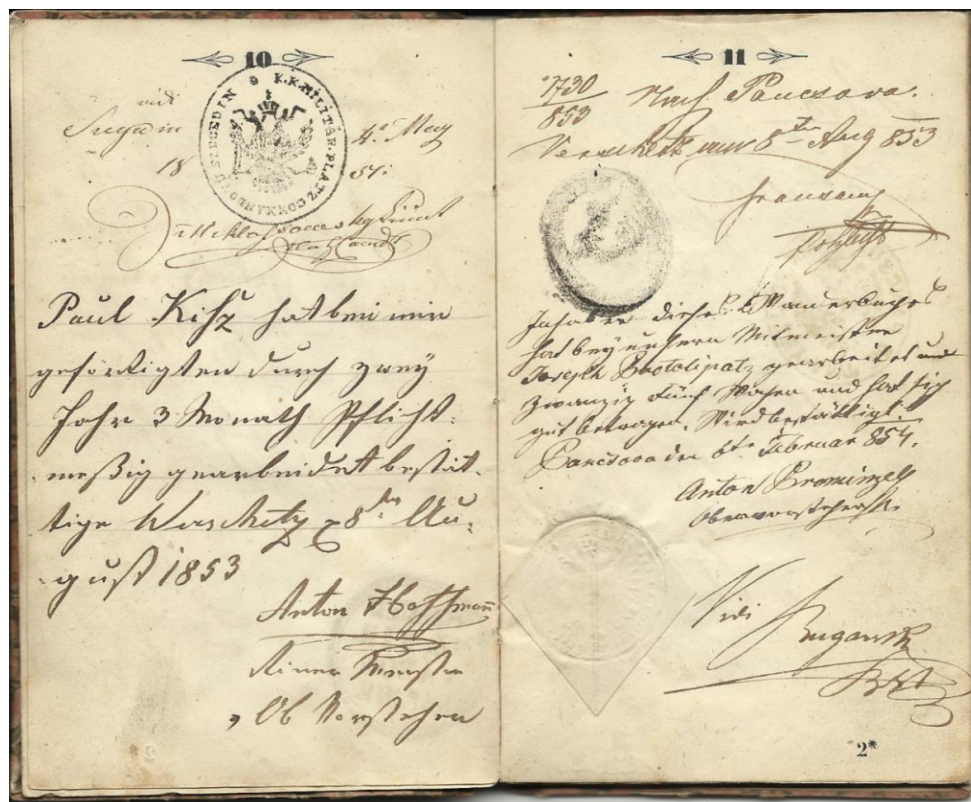
4. ábra Kiss Pál vándorkönyvének 4-5. oldala a fiatalember személyleírásával



5. ábra Kiss Pál vándorkönyvének 6-7- oldala



6. ábra Kiss Pál vándorkönyvének 8-9. oldala



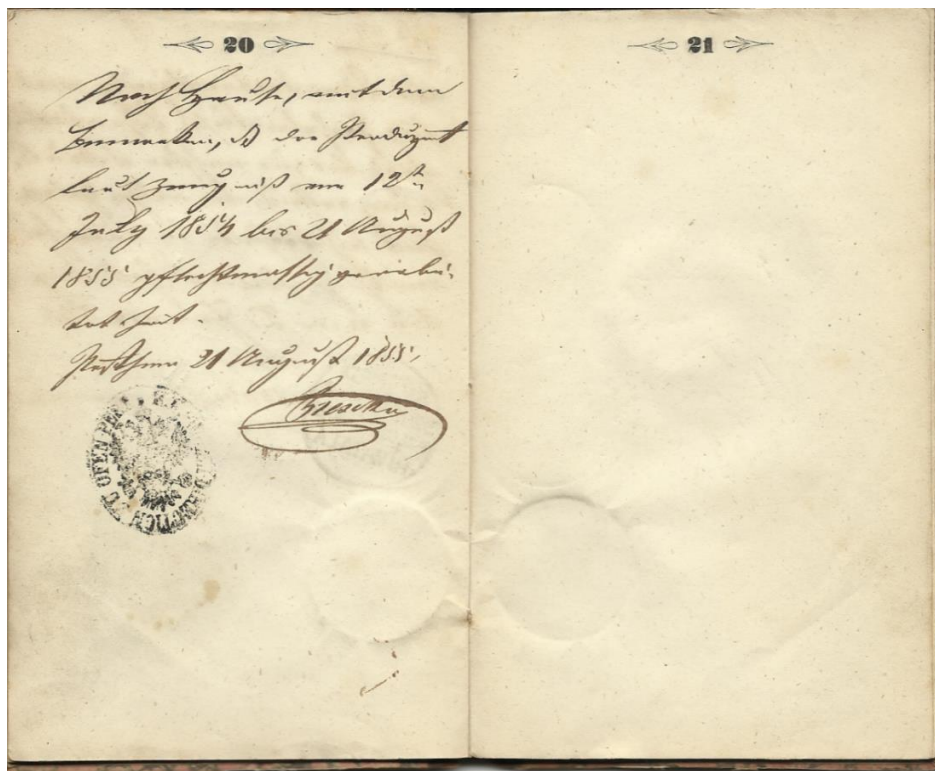
7. ábra Kiss Pál vándorkönyvének 10-11. oldala



10. ábra Kiss Pál vándorkönyvének 16-17. oldala



11. ábra Kiss Pál vándorkönyvének 18-19. oldala



12. ábra Kiss Pál vándorkönyvének 20-21. oldala

Kiss Pál vándorkönyvének 8. oldalán ezt olvashatjuk: „Nr.51. Ezen új vándor könyv kiadtván Kiss Páll Szeged Városi születésű szíjártó legénynek, kinek is három évi vándorlasi idő engedtetvén itt bejegyeztetett, jelenleg uton Versetzre. Szegeden május hó 4-kén '851. Szilber Benő Capt. Adjunct.” A 9. oldalon pedig ugyanezt olvashatjuk németül. A 8. és 20. oldalak közötti rész tartalmazza a vándorlás útvonalát, amit táblázatba foglaltam:

1. táblázat Kiss Pál vándorútjának állomásai és az ott eltöltött idő

Hol járt?	Mikor járt ott?
Versec	1851-1853
Pancsova	1853-1854
Eszék	1854
Pécs	1854
Székesfehérvár	1854
Szeged	1854
Pest-Buda	1855

Forrás: Saját szerkesztés

A vándorútja megszakításokkal négy évig tartott. Ezután tért vissza szülővárosába, ahol mesteresztendőre bocsátották és elkészítve a mesterremeket a szegedi szíjgyártók céhe mestereinek sorába fogadta. Az 1879-es tiszai nagy árvíz az ő házat sem kímélte, az akkori lajstromon szerepel *Kiss Pál* mint árvízkárosult.

„Tekintetes Tanáts! Tímár uccában egy igen virágzó üzletem volt, melyből 7 tagból álló családom, úgy a Szegedi árva tárból kölcsön bírt 2000 frot a rendes időben törlesztettem, és kamatait fizettem, családom tisztességesen fen tarthattam. A víz betörése által szép házamat és virágzó üzletemet egy pillanat műve alatt romok alá temette, - az olta a tekintetes rendőri hatóság engedélye folytán a Kontrásti féle ház ellenében a kövezet szélében egy kis szerény deszka bódét állítottam fel és ott csendes bormérést gyakoroltam, olly szerényen hogy a rendőrség meg elégedését nyertem ki (...)” (Idézi: T. Knotik, 2010, 26.)

A fenti sorok tanúsága szerint Kiss Pál a céhek 1872-ben történt megszüntetése után szíjgyártó tevékenységével felhagyott és az átmeneti bódé után a Kölcsey utcában lévő Sziráky-házban bérelt helyiséget kocsmája számára, miközben építkezésbe is kezdett a Kölcsey utca 4. szám alatt. Itt nyílik meg 1882-ben új vendéglátóipari egysége, tekepályával és kerthelyiséggel. A kocsmá az 1890-es években élte fénykorát, amikor is többek között olyan törzsvendége volt, mint Steingassner (a későbbi nevén Tömörkény) István.¹² Ebben az időben több írásban is megemlékeznek Kiss Pálról, „mokány kisöregről, aki nem tartozott a legnyájasabb emberek közé (...) - Nem arra való a bor - vélte, hogy azt mértéktelenül vedeljék. Ezért szigorú szűrős szemével ellenőrizte a népeket, kellő időben kurta szóval vágta el a további igények folyósítását.” - írta róla Szigethy Vilmos.

Valószínűleg 1903 körül költözött a Kiss család a Kölcsey utcából a Szentháromság utcába, mert lebontották a kocsmájukat. Kiss Pál veje, Magyar József építtetett emeletes házat 1911-ben a Szentháromság utca 5. szám alatt. Innen temették el özvegy Kiss Pált 91 éves korában, 1925 márciusában.

Hosszú életútján megélte a Kiegyezést követően Szegeden is felpozsduzó polgári létet, majd az Ipartörvénnyel a céhek megszüntetését, és olyan vállalkozásba fogott, ami egzisztenciát és biztos megélhetést nyújtott népes családjának. Legkisebb, 1877-ben született Borbála Anna nevű lányának születési anyakönyvében az apa, Kiss Pál neve mellett a polgár, iparos, majd bormérő megjelölés szerepel.

¹² Kultúrtörténeti érdekesség, hogy a népszerű szegedi író, Tömörkény István az egykori szíjgyártó mester, később vendéglátóegységet működtető Kiss Pál negyedik, Emília, Kornélia nevű lányát vette feleségül.

Összegzés

A Magyarországon a XIX. század második felében kibontakozó modernizációs folyamatok között meghatározó jelentőségű volt az ipar és az oktatási rendszer egymással számos ponton összekapcsolódó modernizációja. (pl. Nóbik és Pukánszky, 2015) A céhek megszűnése, az iparszabadság törvénybe iktatása, az 1872. évi VIII. törvénycikk országgyűlési elfogadása egyrészt már csak egy folyamat befejezése volt, másrészt az iparélet terén is legszélesebbre tárta ki a kapukat a tőkés vállalkozások előtt. (Orel, 1942.) Véget ért a céhek és velük együtt a céhes szakképzés - hazánkban közel hat évszázadot átfogó - története. A szakképzés átalakítása és a tanoncképzés megszervezése hozzáillesztette az új intézményeket a modern polgári iskolarendszer kereteihez, újabb csoportra kiterjesztve az egyre inkább normává váló iskolalátogatást. (Nóbik, 2015) Az iskolalátogatási kötelezettség szabályainak figyelembevételére jelent meg, többek között, a tanonccá válás 12 éves alsó korhatárának kijelölésében is. A mostantól tanoncnak nevezett ifjak élet- és munkakörülményei az új képzési formákban gyökeresen átalakultak. De az intézményesülő szakmai elméleti oktatás és az iskolához kapcsolt tanműhelyek - *Trefort Ágoston* vallás- és közoktatási miniszter - által szorgalmazott kialakítása már egy újabb fejezete a szakképzés történetének. Ezen időszak kutatása és összegző feltárása - *Deo volente* - egy következő tanulmány tárgya lesz.

Irodalomjegyzék

Áfra Nagy J. (1939): A magyar iparostanonc-oktatás története. Ipari Szakkönyvtár. Az ipari Tanfolyamok Országos Szövetsége. Budapest.

Domonkos O. – Nagybákay P. (1992), szerk.): Magyarország kézművesipartörténetének válogatott bibliográfiája. akadémiai Kiadó, Budapest.

Fári I. (2011): Szegedi kisiparosok a 20. század első felében. Iskolázás és vagyoni helyzet. Doktori Disszertáció. Debreceni Egyetem Történelmi és Néprajzi Doktori Iskola. Debrecen. 71-72.

Győriványi S. (2000): A szakképzés története Magyarországon. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nóbik A. (2015): Normalitás és abnormalitás neveléstörténeti tankönyveinkben. Pedagógia-történeti Szemle. 1. 2. sz. 21–37.

Nóbik A. és Pukánszky B. (2015): A magyar iskoláztatás története a 19-20. században. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

Sanda I. D. (2016): Bevezetés a szakképzéstörténetbe. (Szakmai Pedagógusképzés Sorozat 7.) Typotop Kft., Budapest.

Somogyvári L. (2021): Könyvtár, információszerzés és oktatás a hidegháborúban: A budapesti Amerikai Nagykövetség jelentései (1950-1951). In: Tóth József (szerk.): Értékmentő és értékteremtő humán tudományok. Akadémiai Kiadó, Budapest, online kiadás: https://mersz.hu/dokumentum/m815eeeht__11

T. Knotik M. (2010): Kiss Pál (Palcsi) kocsmáros (1834-1925) és családja. In.: A Móra Ferenc Múzeum évkönyvei: Studia Historica 13. Szeged.

Dokumentumforrások

Kiss Pál szíjgyártó legény vándorkönyve (1850) Forrás: H. L. szíves engedélyével, családi archívumából.

Geringer-féle Ideiglenes Iparutasítás. 1851. február 6.

1859. évi császári nyílt parancs formájában kiadott Iparrendtartás.

1872. évi VIII. tc., (I. Ipartörvény)

1884. évi XVII. tc., (II. ipartörvény) és végrehajtási utasítása, a 39.266/1884. évi FIKM rendelet.

A MAGYARORSZÁGI ÁLTALÁNOS ISKOLAI SZAKKÖRÖK SZAKKÉPZÉSRE GYAKOROLT HATÁSA 1960-1970 KÖZÖTT

Berta-Szénási Panna, panna.szenasi@gmail.com

PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Bevezetés

A szakképzésbe való bekerülés felvételi kritériumai esetében is sok figyelem irányul a formális iskolai keretek között megvalósuló humán és reál tantárgycsoportok tudásanyagára és az itt megszerzhető érdemjegyekre. A szak kiválasztását azonban sokkal inkább befolyásolja a készségtárgyak elvégzése során szerzett ismeretek, illetve a nem formális keretek között megvalósuló gyakorlatok megszerzésének pozitív tapasztalatai. A szakismeretek átadásának fejlesztési törekvései ezért szorosan összekapcsolódnak a tanulók érdeklődésének felkeltésével, amely nem kizárólagosan a középfokú oktatás színtereit érinti. „Azonban, ahogy a változások kritika nélküli elfogadása sem lehet helyes irány, egy demokratikus társadalomban az sem fogadható el, ha az oktató-nevelő munka céljait a politikai és gazdasági elit gyorsan változó elvárásai determinálják. Ugyanis paradox módon, ahol az oktatásügyben reformokat követ, gyakran éppen a fő kérdés, a tanítás és tanulás szorul háttérbe.” (Sanda, 2016. 22.)

Magyarországon az 1950-es években újjáéledő szakköri mozgalom is nagy hatással volt a szakmát vagy éppen tudományterületet választó fiatalok orientációjára és ezt nagyban befolyásolták a korban lezajló iskolareformokhoz köthető intézkedések. Jelen neveléstörténeti tanulmány a szakképzés-fejlesztés tematikájához kapcsolódva a hazai általános iskolákban 1960-1970 között működő szakkörök működéséről szóló kutatásokhoz ad újabb eredményeket. A kevert rendszerű vizsgálati metodikát felhasználva a különböző digitalizált adatbázisok kvalitatív elemzését egészítjük ki a tartalom- és képelemzés módszerével.

1. Elméleti háttér

„A szakkör átmeneti formát képvisel az intézményi tanulás keretei között, a nonformális vagy informális tudásátadási tevékenységek irányába mutat, hiszen általában tanórán kívül, önkéntesen (vagy az önkéntesség látszatát fenntartva) végzik, alkalmazkodva a diákok érdeklődéséhez.”

(Somogyvári, 2014. 77.) Szerveződési formái és a jellemző tevékenységek éppen ezért a II. világháborút követő időszakban is szorosan összekapcsolódnak a művelődés és az oktatás területén lezajlott változásokkal. Ez a folyamat kihatott a kisebb nagyobb településeken szervezett és működő közösségek szakköri tevékenységeire is, hiszen sok esetben a művelődési házak adtak otthont az iskolás korú gyermekeknek szóló szakköröknek is. Emellett az 1950-es évek rossz tanítási körülményeit és a tanteremek túlszűfoltóságát is, (Sanda, 2006.) legtöbb esetben a kultúrházak szabad kapacitása kompenzálta. (Halász, 2011. 18.) Fontos kapcsolódási pont a szakkörök vezetőinek személye is, hiszen sokszor a pedagógusok látták el a művelődési intézmények szakköreinek szervezési feladatait. A két terület egymásra ható jelenségei három fő, a szocializmus politikai célkitűzéseit szem előtt tartó intézkedés köré csoportosíthatóak.

Ennek első pillére a szocialista ideológia és agitáció által meghatározott és az élet minden területére kiterjedő korszellem, amely a kultúrröfordalom fogalmába burkolva egy felülről szervezett és irányított, jól behatárolt programként jelent meg az 1949. évi XV. törvény által megalkotott Népművelési Minisztérium létrehozásával. (Halász, 2011. 12.) Ennek időszaka a szakköri tevékenység újraszervezésének gondolatával a szabadművelődés korszaka (1945-48) utáni években kezdődött el és egyaránt érintette a társadalom felnőtt és gyermek korú tagjait. Ugyanakkor a szocialista hatalomátvétel ellenére a korábbi időszak feudális polgári értékei továbbra is jelen vannak és ezáltal a különböző társadalmi csoportokból kikerülő új proletár elitnek nincs egy ellentmondásokat nem tűrő, kemény értékrendje. „A tisztesség, a munka megbecsülése, de a haladás ellenzése és az idegenkedés a technikától egyaránt széles rétegek magatartását jellemzi a következő évtizedekben is. A proletárdiktatúra bevezetésével sajátos kettősség alakul ki az emberek értékrendjében és viselkedésében, a nyilvános és a privát szerep élesen elválk.” (Gaul, 1994. 37.)

A második pillér az 1961. évi oktatási reform intézkedései a munkára nevelés, azaz az élet, a gazdaság és az iskola közelítését célozza meg, amely elsősorban a gimnáziumi képzés átformálására törekszik oly módon, hogy a középiskolai oktatást a szakképzés irányába fejleszti. Az intézkedések jelentős része a korszak vívmányának tekinthető politechnikai oktatás kialakítása is, amely kétség nélkül kihat az általános iskola oktatási tevékenységeire, így az ott működő szakkörök szerveződési gyakorlatát is befolyásolták. Ennek vezérgondolata volt a munkára nevelés megvalósítása, amely nagyban hozzájárult az ideológiai elvek minél szélesebb körben való terjesztéséhez és hangsúlyozásához. Ennek következménye lett a Gyakorlati foglalkozás tantárgy fokozatos megjelenése az általános iskolai tantervekben. (Somogyvári, 2015.) Az ehhez köthető új pedagógiai munkaformák jó lehetőséget adtak a kétkezi

tevékenységet igénylő szakmacsoportok és ismeretkörök közösségeinek létrejöttéhez is. A munkára nevelés fogamával és a politechnikai oktatás megjelenésével nagyobb hangsúlyt kap a gyakorlat és elmélet egységének fontossága is.

A harmadik pillér a szakköri mozgalmakhoz kapcsolódó elméleti síkon haladva a fejlődés és modernizáció irányába mutató materializmus és tudományos szocializmus, amely már szintén az 1950-es években példaként hatott a különböző technikai vívmányok bemutatására és megismerhetőségére, így a különböző erő-, munka- és tanítógépek is szerepet kaptak a Szovjetunió mintájára átformált pedagógiában és a népművelés színterein. „A Rákosi-diktatúra, miként szovjet előképe, a sztálini diktatúra a történeti materializmus mechanikus értelmezéséből következően a kommunizmust a történelem céljának tekintette. Ebből következően az egyének és közösségek, valamint azok intézményeinek minden megnyilvánulását totális irányítás és ellenőrzés alá kívánta vonni.” (Sanda, 2009, 193.) A kultúrmozgalom átalakításának nagyszabású terve és a gombamód szaporodó kultúrotthonok rendeltetése kezdetektől fogva a szocialista országokban elért tudományos eredmények és felfedezések széles körben történő megismertetése, amely által még eredményesebben növekedhet az ország. A kezdeti sikerek azonban hamar visszaszálltak a realitás talajára, hiszen a túlzó fejlődés és technika elnyomja a közösség életének különleges alkalmait. „A társadalom vertikális átrendeződésével új életforma jelent meg, az emberek egyre több szabadidővel rendelkeztek, a technológiai és az infrastrukturális fejlődés a mobilitást is megnövelte. A társadalmi átalakulást nem követte a közösségiséget erősítő intézkedés, amíg az aprófalvak lassan minden társadalmi norma-eszköztől megfosztódtak, az újonnan épült tízezres lakótelepek sem rendelkeztek az alapvető intézményekkel, többek között az új közösséget – közösségek szerveződését segítő és kiszolgáló térrel sem.” (Dóri, 2020. 133.)

1.1. Kutatásmódszertani háttér

Az elméleti keret meghatározása lehetőséget adott a kutatás szükségszerű, leszűkített területeinek meghatározására, hiszen a különböző szakköri mozgalmak szervezéséről és azok tevékenységeiről szóló korabeli minisztériumi kiadványok, illetve az adott korszak sajtóanyagok írásos és képi forrásainak összeírása és együttes elemzése meghaladná e tanulmány terjedelmi kereteit. Jelen vizsgálat elsődleges forrásai éppen ezért a Nemzeti Fotótár (korábban Magyar Távírási Iroda) digitalizált képi elemei, amelyekhez másodlagos forrásként kapcsolódnak a szakirodalmi és a pedagógiai szaksajtó releváns szövegrészletei. Előbbi esetében az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum internetes katalógusa, míg utóbbi esetében a Köznevelés című pedagógiai szaklap 1960 és 1970 között megjelenő lapszámai alapján készültek elemzések.

A kutatás célja az elméleti áttekintésben már részben említett hármas tematika köré szerveződik, azaz az emberkép, a gyakorlati oktatás és a modernizáció jellegzetes elemeinek segítségével az összefüggések feltárása és leírása. Ez alapján három fő kutatói kérdés fogalmazható meg:

1. Milyen antropológiai sajátosságok (nem, kor, öltözet) olvashatóak le a szakkörökről szóló képi források alapján?
2. Melyek a magyarországi gyakorlati oktatáshoz és a szakköri tevékenységekhez kapcsolódó lokális sajátosságok?
3. A modernizáció mint politikai eszme hatására hogyan alakul át a pedagógia cselekvési tere és miképpen változnak az itt használt eszközök típusai?

A különböző szakkörök általános jellemzőinek megragadása az előzőekben felvázolt elméleti keret segítségével is aligha adna teljes képet a megjelölt korszak hazai szakköreinek teljes állományáról. Továbbá szétfeszítené a kutatás határait az adott kor összes szakköre fellelhető forrásainak tartalmi elemzése. A fotóegységek és azok szerkesztői elvei feltárhatják a szövegekben megjelenő túlidealizált és túlideologizált tudósítások mögött formálódó egységes képet. „A nevelés- és társadalomtudományok számára a fénykép éppen azért bír jelentőséggel, mert nem egyértelmű: nemcsak a fényképészeti beállításokat tükrözi, hanem a nem szándékos és véletlen elemeket is. A fényképezett kép tartalmazza a politikai, a kulturális, a szociális és a szubjektív élet nyomait.” (Pilarczyk-Mietzner, 2010. 23.)

2. A szakkörökről a könyv, a sajtó és a fotók tükrében

A szakkörök általános jellemzőinek és történeti leírásának összefoglaló műve nem áll rendelkezésünkre, azonban a fellelhető és a témához szorosan kapcsolódó legfontosabb tanulmányokból több megállapítás is kinyerhető. A tanulmány elkészítésének első része arra terjedt ki, hogy a magyarországi internetes adatbázisokban fellelhető és a téma szempontjából releváns szakirodalmi forrásokat összegyűjti. Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) digitalizált katalógusában a „szakkör” keresőszó kifejezésre összesen 638 találat látható. Ezekből 48 eset nem releváns, mivel idegen nyelvű vagy nem teljes adatokkal rendelkező mű. Az 590 db kötetből legnagyobb számban módszertani kiadványokkal találkozunk, amelyekből legtöbb az 1980-1990 közötti időszakban keletkezett. 96 db kötet, amelyek főként az 1990-es évek utáni időszakban jelentek meg, szól egy-egy konkrét szakkör bemutatásáról. Legkevesebb forrást a szakköri mozgalomról és annak általános érvényű jellemzőiről szóló írások adják, amelyek többsége 1980-2000 között íródott. A lenti összesítő táblázatból jól látszik, hogy a szakkörökről szóló

szakmai diskurzusok legtermékenyebb időszaka a II. világháborút követő években az 1980-90 közötti, illetve a 2010 utáni időszakok voltak.

1. táblázat Az OPKM katalógusában talált releváns források száma és eloszlása

	1950 - 1960	1960 - 1970	1970 - 1980	1980 - 1990	1990 - 2000	2000 - 2010	2010 - 2024	Összesen
szakköri mozgalomról	1	2	-	9	11	6	9	38
módszertani kiadvány	65	4	29	164	67	44	72	445
konkrét szakkörrel	1	1	1	1	18	16	58	96
nem releváns	3	-	3	15	5	1	21	48
Összesen	70	7	34	189	101	67	170	638

Forrás: saját szerkesztés

Az összesítésből kiemelendő az 1959-ben, a Felsőoktatási Jegyzetellátóban megjelent kézirat, amely összegzi az általános iskolai önképzőkörök eddigi tapasztalatait, illetve az 1969-ben kiadott Szakkörvezetők könyve című kiadvány. A további öt kiemelt tartalommal bíró szakirodalom pedig egy készülő történeti áttekintés elkészítéséhez szolgálhatnak releváns információforrásként.

A Köznevelés című pedagógiai szaklap 1960-1970 között megjelent lapszámaiban lefolytatott kvantitatív kutatás eredményei jól reprezentálják a fentiekben bemutatott kutatás megállapításait is. Ezen felül megállapítható, hogy a „szakkör” kifejezés nagy számban szerepel a cikkek szövegeiben. Utóbbi leginkább annak ismeretében jelenthető ki, hogy a korszak egy másik szintén meghatározó pedagógiai koncepciójának a politechnikai oktatás és az ehhez rendelt „politechnika” kifejezés találati száma elenyésző.

2. táblázat A Köznevelés című folyóiratban található „szakkör” és „politechnika” keresőkifejezések találatainak száma

	1950 - 1960	1960 - 1970	1970 - 1980	1980 - 1990	1990 - 2000	2000 - 2010	2010 - 2024	Összesen
találatok száma: „szakkör”	893	659	574	690	333	969	525	4643
találatok száma: „politechnika”	15	58	18	23	4	4	-	122

Forrás: saját szerkesztés

A pedagógiai szaksajtó írásos anyagainak teljes tartalomelemzésére jelen tanulmány nem tér ki. Ezért a továbbiakban az elsődleges forrásokként megjelölt képi elemek vizsgálati eredményeit foglalom össze, amelyeknek egy része összeegyeztethető a szöveges adatbázisokból kinyert eredményekkel. A lenti táblázatban jól látható, hogy a Nemzeti Fotótárban megtalálható fotók közül a szakkör keresőkifejezésre legnagyobb számban az 1960-1970 között keletkezett képek jelennek meg. Ez megerősíti a kutatás során kijelölt vizsgálandó történeti időszak relevanciáját. Ezzel összefüggésben nagy ellentét mutatkozik a tematikához kapcsolódó cikkek és fotók magas és a szakirodalom ugyanezen időszakának alacsony esetszáma között. Ebből arra következtethetünk, hogy a szakköri mozgalmak az adott korszakban fontos társadalmi kérdéskörnek számítottak, de az erről szóló írások, tanulmányok, szakvélemények, határozatok lelőhelye máshol keresendő. Mindezek mellett az is megállapítható, hogy míg az írásos dokumentumok száma jelentős mértékben nem változik az évtizedek függvényében, úgy a fotók esetszáma az 1970. év utáni időszakban nagy mértékben csökken, így erre az időszakra vonatkozó kutatás képi forrásanyaga jelenleg nem áll rendelkezésünkre.

3. táblázat A „szakkör” kifejezés előfordulása a megjelölt szakirodalmi, sajtó és képi források alapján

	1950 - 1960	1960 - 1970	1970 - 1980	1980 - 1990	1990 - 2000	2000 - 2010	2010 - 2024	Összesen
OPKM	70	7	34	189	101	67	170	638
Köznevelés	893	659	574	690	333	969	525	4643
Nemzeti Fotótár	267	698	30	17	11	-	11	1034

Forrás: saját szerkesztés

A szám adatok eredményei jól tükrözik a tárgyalt időszakban megfigyelhető médiabefolyás erősségét és az információáramlás megnövekedett igényét. „Oldódott a harcias, szenvedélyes hangvétel, a sajtó pedig a propagandista újságírás helyett inkább tájékoztatási, politikai-kulturális nevelési célzattal működött.” (Kékesi-Boldog, 2021. 59.)

Mindazonáltal ezek a szám adatok nem adnak teljes képet a szakkör mozgalom tényleges működési rendszeréről és még kevésbé azokról a pedagógiai helyzetekről, amelyek közelebb visznek a kutatói kérdések megválaszolásához. „Újabb és újabb generációk kerülnek ki az általános és középiskolákból, sőt újabban az egyetemekről és főiskolákról is, akik nem tudnak helyesen írni és beszélni, akiknek történelmi szemhatára az előző napi uzsonnáig terjed, akiknek politikai gondolkodása a jó és rossz küzdelmének népmesei bonyolultságában mozog, akik a szakmatanító iskolákban a szakmát nem tanulják meg, akik egyre durvábbá teszik az emberek közötti érintkezési viszonyokat... De hogyan lehetséges ez, ha a közoktatás felszabadulás utáni történetén lefelé vezető munkák szerint az évek során egyre csak halmozódtak az eredmények: az analfabetizmus leküzdése, az általános iskola megteremtése, a középiskolai tanulás tömegessé válása, az iskolahálózat bővülése, a tanerő-ellátottság javulása stb. Ha végignézzük az eredménylistán, feltűnő, hogy - az analfabetizmus kivételével - csupa mennyiségi eredményről értesülünk, minőségiről nem.” (Andor, 1987. 2.) A minőségre vonatkozó információk jelen tanulmány esetében szorosan összefonódnak az ember és az őt körülvevő környezet információival, amely a tárgyhasználat, a lokális sajátosságok és a pedagógiai tér alakításának kérdésköreit érinti. (Sanda, 2009.) Utóbbiak segítségével lehetőség nyílik az egyén fejlesztésének és megfelelő oktatási körülményeinek meghatározására, amely minden történelmi korszakban kihat a tanulás és ezen belül a különböző szakmák elsajátításának jó gyakorlataira, így a különböző képzési formák fejlesztésére is.

2.1. A magyarországi szakkörök antropológiai sajátosságai

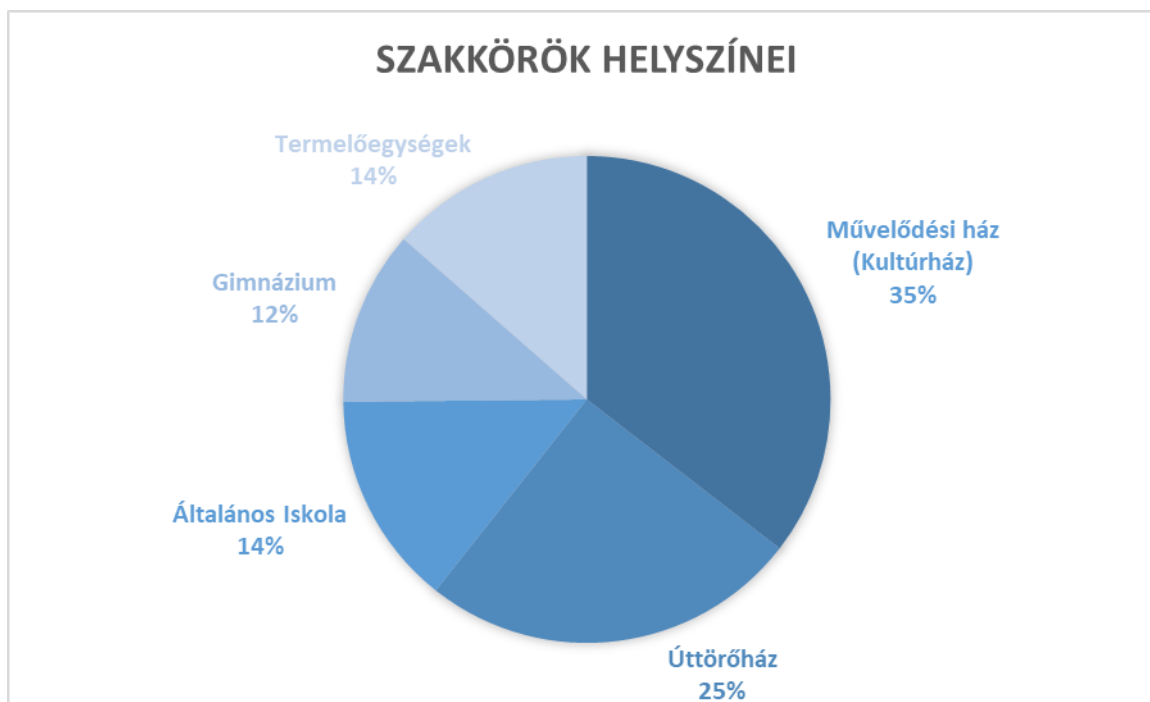
Az oktatás minőségére vonatkozó kérdések megválaszolásának kereteit jelöli ki a jelen tanulmány elkészítése során lefolytatott ikonográfiai vizsgálat és az abból nyert eredmények. A Nemzeti Fotótár archívumában a „szakkör” kifejezés összesen 1034 találatot hozott, amelyből 698 fotó releváns a tárgyalt időszak szempontjából. A fotóegységek önálló elemzésére nem került sor, mivel a különböző tematikákhoz eltérő számú képek tartoznak, amely torzítaná az eredmények megbízhatóságát. Az egyes fotók sorozatait, ezért összesen 192 témacsoportba rendeztük. A tanulmány ezekből az általános iskolákban működő szakköröket elemzi és ezen fotócsoportok száma 22. A korábban felvázolt három kutatói kérdéshez kapcsolódó elemek vizsgálatát ebben a halmazban folytattuk le.

Az elemzés alá eső fotókon nagyobb számban szerepelnek gyermekek mint felnőttek, illetve a férfiak aránya is nagyobb. A szakkörvezetők személye is magasabb számban középkorú férfi, mint nő és a kislétszámú gyermekcsoportok esetében is inkább fiúkat láthatunk. Időskorúakat egy kép sem jelenít meg. A képek között nem nagy számban találunk olyan képeket, ahol a gyerekek csak önmagukban, vezető nélkül vannak ábrázolva és az is jól megfigyelhető, hogy a szakkörvezető személye a kép elrendezésében központi helyet tölt be. A fotókon nagyobb arányban figyelhetőek meg vegyes nemű csoportok: „A koedukáció elterjedését és általánossá válását nem csak a kor pedagógusai, de a szocialista politika is támogatta. A szocialista pedagógia szerint a két nem együtt nevelése a későbbiekben segíti a közös munkát. (Dettai, 2010. 19.) Utóbbi társadalmi folyamathoz tartozik az öltözet vagy a hajviselet megváltozásának jelensége, igazodva a korszak igényeihez és divatjához. A lányok frizurája több esetben rövid fazonú és megjelennek a hajpántok és különböző csatok is. Ez a női szakkörvezetők hajviseletében is megfigyelhető, illetve a generációk közötti éles megkülönböztető jegyek (fejkendő, konty stb.) nem meghatározóak. Ez a tendencia a férfiak és fiúk esetében még markánsabban jelentkezik, kiegészülve azzal a nagy esetszámban megfigyelhető jelenséggel, hogy a szakkörvezető férfi és a szakkörös fiúk egyaránt zakóban vannak, akár műhelyi körülmények között is. Nem ritka az olyan fotó, ahol fiúgyermek jól láthatóan karórát visel, amely kimondottan ritkaságnak számított a kor életszínvonalbeli minőségének tükrében. Külön figyelmet szántunk az elemzés során a szocialista mozgalmi jelvények és öltözékiegészítők (úttörő kendő, úttörő egyenruha) összegyűjtésére, de a képeken kis esetszámmal szerepeltek az ilyen jellegű tárgyak. Összességében elmondható, hogy a vizsgálat eredményei jól illusztrálják a korszak nevelési céljának a „munkára nevelés” gyakorlatával összefüggésbe hozható társadalmi szokásokat. Ennek megfelelően a fotókon megfigyelhető szimbólumrendszerek kevésbé hordozzák a szocialista ideológia egyes elemeit. Míg az általános iskolai környezetben készült fotókon Darvai Tibor megállapítása szerint: Az

ideológiai szimbólumok a vizsgált két évfolyamban mindig megjelennek a fényképeken. Ezek közül leggyakoribbak a kisdobosegyenruha és a kisdobosnyakkendő, melyek a mozgalmi élethez, az ideológiai neveléshez kapcsolható tárgyi elemek. Ezt a jelenséget támasztja alá az is, hogy az öltözékeket bemutató táblázatban a mozgalmi élethez kapcsolható viseletek aránya emelkedett közel 10 százalékot, mely változás itt is megjelenik.” (Darvai, 2011. 82.)

2.2. A szakkörök és a gyakorlati oktatás összefüggései a modernizációs törekvésekkel tükrében

A munkára nevelés mint pedagógiai eszme kétség kívül szervezte és irányította az egyes közösségek életét, olyan kapcsolódási pont volt, amely egybeolvasztotta a munkahelyi, avagy iskolai és a magánélet színtereit városban és a falvakban egyaránt. A vizsgálatban megjelenő általános iskolai szakkörök 22 esetszáma közül 9 a fővárosban, 6 városban és 7 faluban szerveződött. A lokális sajátosságok megfigyelésénél élesen látszik, hogy a falvak szakköreinek bemutatásában fontos szerepet játszott a technikai felszereltség felülreprezentálása: sok munkapad, sok szerszám, tudományos kísérletek eszközei és a művészeti kellékek megléte. A korszak oktatási intézményeinek állapotáról és felszereltségéről szóló statisztikák ismeretében, azonban a fotókon megjelenő nevelési környezetek idealizálják a valós állapotokat. (Sanda, 2012, 195.) Fontos megjegyezni, hogy a szakkörök működési helyszíne csak kisebb arányban szerveződött a település iskolájában. A tárgyalt időszak összes találati esetét megvizsgálva láthatjuk, hogy nagy számban a művelődési otthonok, az úttörőházak, gimnáziumok és a különböző termelőegységek telephelyén is folyt szakköri tevékenység. Sok esetben egy személyben összpontosult az iskolai tanuló, az úttörő mozgalom kisdobosa és a művelődési otthon szakkörének aktív résztvevője is. A szabad idő eltöltésének lehetőségei egyre inkább az állami intézmények irányába tolódtak és ennek következtében az otthon végzett munka is fokozatosan átalakult az úgynevezett kétkézi alkotótevékenységek és klubok szervezésének irányába.



Forrás: saját szerkesztés

1. ábra A szakkörök helyszínei és azok megoszlási aránya a tárgyalt időszakban keletkezett fotók helyszínmegjelölései alapján

A szakköri tevékenység ily módon egyfajta tehetséggondozó rendszerként működött a korszakban, ahol a jó magaviseletű, a termelésben jeleskedő és jó készségekkel bíró, ámde kevésbé tehetsős gyermekek is lehetőséget kaptak az egyéni fejlődésre, a továbbtanulásra és a szakmaszerzésre.

A 22 témacsoport között összesen 27 különböző tematikájú és elnevezésű szakkör azonosítható, amelyek több mint fele a kétkézi, azaz manuális alkotó- és gyártó tevékenységek közé sorolható: rajz-, fémipari-, politechnikai-, háztartási-, motoros-, fémelektromos-, gokart-, technika-, képzőművészet-, főző szakkör. Az iskolások számára kínálgó tevékenységtípusok tehát változatos képet mutatnak, azonban a fotósorozatok között ritkán találunk olyat, amely ugyanazon a helyszínen egyszerre több szakköri tevékenységet is megmutat. A fotók többsége kisebb létszámú csoportokat jelenít meg, fókuszálva az adott munkafolyamatra, így egész tantermet és szakköri helyiségek teljes környezetének részletes elemzésre nincs lehetőség. Következtetések megállapítására kizárólag a tárgyidőszakot lefedő, 192 témacsoport képeiből vonhatunk le. Az úttörőházak, gyárak és termelőegységek szakköri munkájáról készült képeken több esetben láthatunk szemléltetőeszközöket, plakátokat, faliújságokat, ismeretterjesztő táblákat, amelyek tartalma szakmai és kevésbé hordozza a szocializmus ideológiai üzeneteit. „A faliújság komplex eszközként kiemelkedő szerepet töltött be a szocialista látványagítációban, a politikai meggyőzés egyik

legelterjedtebb formája, az ideológia szerint „az agitáció legütősebb fegyvere” volt. (...) Magán hordozta a korszak jellegzetességeit: az egész jelenség átítatódott a marxista-leninista ideológiával és értékrenddel, az idealizált „szocialista embertípus” viselkedéskódexével, a kollektív szellemmel, a mozgalmi jelleggel, az egyéniség elfojtásával, az éberséggel, az ellenségkép-teremtéssel stb.” (Huhák, 2015, 10.) A fentiek alapján elmondható, hogy az 1960-as években még tovább él a Rákosi-korszak agitációs technikáinak eszközrendszere, de már nem a pártállam népnevelő tevékenységének része, sokkal inkább a szakmai ismeretek átadásának új színtere. Ehhez a témakörhöz kapcsolódva érdemes kiemelni a szakköri mozgalom érdekéért az egy-egy szak képviselőit, mestereit tömörítő kiállítások, bemutatók, szakmai találkozók szervezésének kezdődő hagyományát. Utóbbi társadalmi jelenség ösztönözte és fenntartotta az egyes szakmák, ismeretkörök, tudományos és művészeti területek tagjainak a folyamatos szakmai fejlődését és a generációk, illetve az oktatás és termelőegységek közötti információ és tapasztalatcsere áramlását.

Összegzés

A fentiek alapján megállapítható, hogy a jelen tanulmány által érintett neveléstörténeti kérdéskörök szorosan kapcsolódnak a szakképzésfejlesztés történeti dimenzióinak feltárásához, és az elért eredmények hozzájárulnak a terület összefüggéseinek mélyebb feltárásához. A művelődés és a nevelés határterületein mozgó szakkörök jelen kutatásban is megfigyelt tevékenységei megerősítik azon kutatói szemlélet érvényességét, miszerint a két terület egymásra ható jelenség, így a fejlesztési irányvonalak meghatározásánál is olyan koncepciók megalkotását kell ösztönözni, amelyek egyaránt növelik mindkét terület eredményességét. Az 1960-1970 között működő magyarországi általános iskolai szakkörök működése; személyi és tárgyi feltételei megfigyelésének célja az elméleti áttekintésben már említett hármas tematika köré szerveződik - emberkép, gyakorlati oktatás, modernizáció – feltérképezve a szocializmus pedagógiai irányelveinek hétköznapi megvalósuló formáját.

Irodalomjegyzék

- Andor M. (1987): *Dolgozat az iskoláról*. Budapest, Művelődéskutató Intézet.
- Darvai, T. (2011): A Tanító című neveléstudományi folyóirat ikonográfiai vizsgálata 1963, 1970. *Iskolakultúra*, 21(6-7), p71-86
- Dettai, M. (2010). Fiúk – lányok – gyermekek a pedagógiai sajtóban 1960 és 1969 között [melléklet]. *Iskolakultúra*, 20(9), p14-23

- Dóri, É. (2020): A Nyitott ház mozgalom. A közösségi művelődés szemléleti változásainak társadalmi és kultúrpolitikai közege a Kádár-korszakban. *Tudásmenedzsment*, 21(1-2), p131-144
- Gaul E. (1994): Egy tantárgy vajúdik – a magyar munkaoktatás ötven éve. *Magyar Pedagógia*, (1-2), p37-51
- Géczi J. (2006): A szocialista gyermekfelfogás. *Magyar Pedagógia*, 106(2), 147-168.
- Halász Cs. (2011): Szakkörök tanfolyamok az 1950-es években. In: Á, Varga László; Katona Cs. (szerk.): *Tanulmányok a 60 éves Fodor István tiszteletére*. Budapest, Budapest Főváros Levéltára, p43-53
- Halász Cs. (2013): A nép művelése: Agitáció és propaganda a népművelésben a Rákosi-rendszer idején. ELTE Történettudományi Doktori Iskola.
- Huhák, H. (2015): „Mutasd a faliújságodat-megmondom, kivagy!”: Vizuális meggyőzés a Rákosi-korszakban. Médiakutató: *Médiaelmélet Folyóirat*, 15, 7-20.
- Kékesi-Boldog D. (2021): A szovjet-kommunista sajtómodell sajátosságai és korszakai Magyarországon 1956 és 1990 között. *Jel-Kép: Kommunikáció Közvélemény Média*, 1, p52-81.
- Molnár B. (2014): *Az 1950-es évek tanítóképzős tanterveinek összehasonlító elemzése*. IRISRO - Sokszínű pedagógiai kultúra, 54-62.
- Sanda I. D. (2006): Korszerű iskolaépítési törekvések Magyarországon: Egy 1965-1970 között lezajlott iskolaépítési kutatás aktualitása. *Iskolakultúra*, 16(8), 128-135.
- Sanda I. D. (2009): *A pedagógiai terek vizsgálata – Különös tekintettel a XX. századi magyar iskolára*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Sanda I. D. (2012): A pedagógiai tér minőségi dimenziói: Értelmezési lehetőségek - elmélet és gyakorlat. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*. 10: 1-2 pp. 144-158.
- Sanda I. D. (2016): *Fejlesztő értékelés*. Typotop Kiadó, Budapest.
- sine nomine (1959): Szemelvények az általános iskolai szakkörök önképzőkori keretben történő működtetésével kapcsolatos kísérletek eddigi tapasztalataiból. Melléklet a ...6635/1959. M. M. sz. intézkedéshez.
- Somogyvári L. (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Somogyvári L. (2015): A gyakorlati foglalkozás bevezetése az általános iskolákban (1958-1965). *Educatio*, 24, 79-90.
- Vámosi T. (2005): A gazdasági szerkezet és szakképzési rendszer kapcsolata 1949 és 1956 közt. *Tudásmenedzsment*, 2.

A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSE AZ ISKOLA MINT SZERVEZET FÓKUSZÁBAN

Nemes-Németh Nóra, nemes.nemeth.nora@gmail.com
Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola

1. A szervezeti kultúra

Szervezetszociológiai alapvetés, hogy minden egyes szervezet, így minden egyes iskola a külső környezet kihívásaira és a belső integráció problémáira egy csak rá jellemző viselkedést alakít ki. E sajátos kultúrát jellemzően a múltban eredményesen működő magatartások, normák, hiedelmek, értékek rendszerére alapozza, kamatoztatja a jelenben, egyúttal igazodási pontnak tekinti a jövőbeni cselekvések számára.

A szervezeti kultúra fogalmához a szakirodalom több definíciót rendel, ugyanakkor a hangsúly mindegyik megfogalmazásban azon a hit-, érték- és jelentésbeli értelmezéseken alapuló szimbólumrendszeren fekszik, mely a különböző szervezetek számára – így egy iskolai közösség tagjainak is – származásuk, működésük és továbbfejlődésük megértéséhez járul hozzá. (Bakacsi, 2004.) Egy olyan szociális összetartó erő, mely erősíti az iskolában dolgozók identitás- és környezettudatát, segíti a célokkal történő azonosulás és a stabilitás előteremtését. Marvon Bower a maga egyszerűségében megfogalmazott definíciója szerint a szervezeti kultúra azt jelenti: „ahogy itt mennek a dolgok”. (Bower, 1996; idézi Buda és Péter-Szarka, 2015. 3.)

Az iskolai kontextusba ágyazott szervezeti kultúraelemek elemzésének segítségével megragadható az oktatási intézmények egyedisége, feltárható mindazon tulajdonságok és célok összessége, melyek által az intézmény önmagát definiálja. A vezetőség, a pedagógusok és a diákok közösen birtokolt és fenntartott értékrendjének, valamint viselkedési mintáinak a kialakítása járul hozzá a szervezet összhangjának és együttműködésének megteremtéséhez, segíti azt a környezeti jelenségek értelmezésében, külső vagy belső problémák hatékony megoldásában.

A szervezetben megjelenő értékek, szokások, vélekedések, hiedelmek összefüggő rendszere közvetve és közvetlenül tapasztalható részekből tevődik össze, hat a szervezeti tagok viselkedésére, attitűdjére, alakítja a szervezet atmoszféráját, céljait, környezetét, befolyásolja eredményességét, a változásokhoz való alkalmazkodó képességét. (Kovács és mtsai, 2005.) Az öltözködés, a térszervezés, a dekoráció és a

rítusok a kívülálló számára is megfigyelhető elemek, ugyanakkor a szervezeti kultúra legmélyebben megbúvó rétegébe tartozó előfeltevések már nehezebben hozhatók felszínre, sok esetben a tagok számára sem tudatosak. (Sanda, 2006.; Sanda, 2012.)

2. A szervezeti kultúra vizsgálatának jelentősége egy gimnázium életében

A szervezeti kultúrát a 2022-2023 tanév folyamán saját mélységében és kontextusában vizsgáltam a Székesfehérvári Teleki Blanka Gimnázium és Általános Iskola gimnáziumi tagozatán. A gimnázium város évszázados múltra visszatekintő tanintézete, jelenlegi arculata, szellemisége és képzési profilja évtizedek folyamán alakult ki, s vált színvonalas és eredményes oktató-nevelő munkájának köszönhetően országosan is elismert, Székesfehérváron és a vármegyében élő családok körében közkedvelt, keresett iskolává.

Az esettanulmány elkészítése során választ kerestem arra, hogy mely faktorok befolyásolják az intézmény, mint szervezet kultúra-elemeinek formálódását, empirikus adatokat gyűjtöttem és dolgoztam fel az iskolai közösség működéséről és nézeteiről, pedagógiai programjának és gyakorlatának különböző dimenzióiról. A kutatás fókuszában álló kérdőíves elemzés, valamint a kérdőív által kapott adatok mélyebb feltárására hivatott interjúk ugyanannak a kérdéskörnek a mélyreható vizsgálatát célozták. A vizsgálat eredményeinek és értelmezési keretének ismertetésével érvényes és alkalmazható tudást kívántam nyújtani a gimnázium valamennyi szereplője által kezdeményezett jövőbeni fejlesztések számára. Jelen tanulmány az átfogó vizsgálatból a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének szervezeti szinten megragadható tényezőit helyezi középpontba.

3. A formális és informális csoportok hatása a szakmai fejlődésre

Amennyiben a klasszikus szervezet-értelmezéseket evidenciaként kezeljük, egyértelműnek tekinthetjük, hogy a szervezet meghatározott szervezeti struktúra szerint működik, melyben vezetőt és egymástól elkülönülő csoportokat, formális (pl. munkaközösségek) és informális alegységeket találunk. Ezen csoportoknak a pedagógusokra gyakorolt hatása és szakmai jelentősége akár az iskolai szervezet hatásán is túlmutat. Ezt szem előtt tartva a szakmai fejlődés lehetőségeit és megvalósulási formáit vizsgáló alskálával azt kívántam feltérképezni, hogy milyen formális és informális csatornák eredményeznek szakmai fejlődést a közösségben, milyen új tudásról, képességről, készségről gondolják a tagok, hogy az intézményben gazdagodtak vele.

A gimnáziumban a pedagógusokat magukba foglaló formális és informális közösségek jellemzői együttesen érvényesülnek, a szervezetben

megvalósuló tudás- és munkamegosztás hatással van az egyének tanulási folyamatára. A pedagógusok szakmai fejlődése egyrészt a munkavégzés mindennapi gyakorlatában valósul meg, olyan szervezett tevékenységek köré épül, mint a mentorálás, a szakmai együttműködés, a hospitálás. E módszerek egész tanév folyamán ösztönzik a szakmai kommunikációt, a tanárok közötti tudásmegosztást, egy célirányos tudásbázis kialakítását. A közösségekben értéként jelenik meg a szakmai fejlődés, támogató hozzáállást tanúsítanak egymás innovatív ötletei iránt, kölcsönösen értékelik az új kezdeményezéseket. Elismerik azokat az oktatókat, akik új ötleteket és módszereket emelnek be a tanórákba. Ebben a tekintetben a támogatói vezetői jelenlét is biztosságot ad a pedagógusoknak, akik teljes szakmai autonómiát élvezve dolgozhatnak. Töreksenek arra, hogy elsajátítsák egymás jó gyakorlatait, készek szakmai segítséget nyújtani egymásnak, valamint útmutatást kérni, ha problémába vagy nehézségbe ütköznek.

A kérdőív válaszadói egyetértettek abban, hogy magas szintű szakmai felkészültség szükséges ahhoz, hogy az intézményben a pedagógus hatékonyan végezze munkáját. A szakmai megújulásra és fejlődésre a számos szaktárgyi, módszertani továbbképzés, projektnap, konferenciákon való részvétel, szakvizsgára jelentkezés, új szakok elvégzése teremt lehetőséget. A tehetséggondozás és tehetségfejlesztés terén a Székesfehérvári POK rendszeresen szervez akkreditált és nem akkreditált továbbképzéseket. Az intézmény minden ilyen jellegű kezdeményezésre nyitott és támogató. A pedagógusok a magyar oktatási palettán keresik a továbbképzési lehetőségeket, a hétvévenkénti kötelező továbbképzésen kívül is nyitottak a szakmai fejlődésre, a tanfolyamokon szerzett ismeretek hasznosítására. A folyamatos szakmai fejlődés, az új módszerek kipróbálása értéket jelent a közösség számára, a kollégák és a vezetőség támogatását élvezi. Az ötéves továbbképzési program részeként az intézményvezető az éves beiskolázási terv elkészítésébe a szakmai munkaközösségeket is bevonja. A vezetőség emellett törekszik belső továbbképzések megvalósítására. Több esetben volt már külső előadó az intézmény vendége, az érintett témák között szerepelt a hatékony pedagógus kommunikáció, a tehetségazonosítás, a mentálhigiéne, a személyiségfejlesztés, a digitális pedagógiai kultúra.

A gimnázium munkaközösségei belső tudásmegosztás céljából interaktív módon is tartanak előadásokat, elemzéseket. A pedagógusok nyitottak az új módszerek, tanulászervezési eljárások alkalmazására. Sokan alkalmaznak differenciálást, csoportdinamikát, kooperatív tanulási módszereket, adaptív oktatást, projektpedagógiát. Az új módszerek beválását, hatásosságát, a kipróbálás eredményeit óráközi megbeszéléseken, alkalmi gyűléseken, munkaközösség-vezetői értekezleteken értékelik, s ezen felül a tapasztalatok témahetek keretében is felelevenítődnek.

A válaszadók az intézményben elsajátított új tudás és képességek eredményeire fókuszáló nyílt végű kérdéseknél a gyakorlati pedagógiai tapasztalat során szerzett különféle ismeretekről, úgymint pedagógiai módszertárak bővüléséről, különféle szakmai, szervezési és kommunikációs készségek fejlődéséről, a kreativitás és az önbizalom terén szerzett személyiségvonások fejlődéséről számoltak be. Kiemelték a pedagógiai munka során alkalmazott konfliktuskezeléshez kapcsolódó aspektusokat, az innovatív gondolkodást s a rendszerszemléletet. Arra vonatkozóan, hogy mit ítélnék meg kihívásként a munkájukban, a beérkező válaszok tartalma meglehetősen szórt volt. A tehetséggondozás feladatkörével kapcsolatos nézetek, a magas minőségű oktatás megteremtése, a konkrét feladatok és elvárások értelmezése került elő általánosságban a válaszok között, mely mondatokhoz minden esetben egyfajta pozitív attitűd társult. Több esetben megjelent az időfaktor és a nagyfokú leterheltség, a motiváció és a fegyelmezés kérdése azonban mindösszesen egy-egy helyen köszönt vissza.

4. A vezetés és a pedagógusok szakmai fejlődésének eredményessége között megragadható összefüggések

A vezetői hatalom forrásainak feltárására és a vezetői stílusok meghatározására irányuló kutatások egységes álláspontot képviselnek annak a tekintetében, hogy a környezeti tényezők jelentősen hatással lehetnek a vezető mozgásterére, ugyanakkor személye és az általa képviselt vezetői stílus meghatározó a nevelő-oktató intézményekben, alapvető befolyással bír a szervezet működésére, a pedagógusközösség együttműködésének mértékére. A személyiségéből fakadó sajátosságok, a professzióhoz kapcsolódó nézetei, az általa alakított strukturális és szakmai tényezők együttesen befolyásolják az iskolai szervezetet. Ezek kapcsolódási rendszerét feltárva ragadhatók meg azok az összefüggések, melyek hatással vannak a szervezet kultúrájára, valamint a személyes szinten megvalósuló fejlődési folyamatokra. (Sanda, 2012.)

Eredményes vezetésről akkor beszélhetünk, ha megegyeznek a vezető és a pedagógusok implicit feltevései a vezetés koncepciójáról, szerepéről és körülményeiről. A tanárok akkor tudnak igazán elköteleződni az iskola iránt, ha a vezető beépíti egyéni értékeiket a szervezetbe, mely által mind a kompetencia és az autonómia, mind a szervezethez való tartozás érzése felerősödik. A tanárokat felelősséggel felruházó vezetői törekvések, a döntéshozatali folyamatba történő bevonásuk pozitívan hatnak az innovatív tantestületi klímára és a tanári én-hatékonyság érzés megerősödésére. A szakmai tanulást elősegítő környezet előteremtése, a fejlődés nyílt elismerése, a szakmai diskurzus ösztönzése nyomán támogató légkör bontakozik ki az iskola falai között, mely ösztönzőleg hat a tanárok önbecsülésére, a diákok tanulásaért való közös felelősségvállalásra. Az iskolafejlesztés mozgatórugójának szintén

alapvető eleme az intézményvezetői feladatkörbe tartozó tanárértékelés. A tanárok értékelésének rendszere azonban meglehetősen összetett és problematikus, a tanári hatékonyság értékelése és a pozitív kollegiális viszony megtartása közötti egyensúlyozásban ezért szintén alapvető felelősség hárul az intézményvezetőre.

A vezetői stratégiák, a tanárok értékelésének formája, mikéntje és tartalma, az ellenőrzések jellege és tárgya, a jutalmazás és a büntetés formái, a munkájukra vonatkozó visszacsatolás, a tanárok viselkedését meghatározó pszichés és motivációs tényezők, az egyének diszpozíciója a tanárok szakmai fejlődésére mind közvetlen hatást gyakorolnak. A vezetést vizsgáló alskála elsősorban arra kereste a választ, hogy milyen mértékben együttműködő a vezető és a pedagógusközösség, feltárta a vezetőség hozzáférhetőségét, támogatói hajlandóságát, megmutatta a kontrollálás mértékét, vizsgálta, hogy a vezetői stílus és a vezetői módszerek milyen viszonyban vannak a pedagógusközösség értékeivel, és ez a viszonyulás milyen szakmai fejlődést eredményez.

A vezetési alapfunkciókat gyakorló vezetési szinteket, az iskola vezetési szerkezetét, a vezetők közti munkamegosztást, a munkaköri leírásokat az iskola Szervezeti és Működési Szabályzata részletezi. Ebben az alapküldetésben jól látható, hogy az iskola szervezeti hierarchiájának különböző szintjein elhelyezkedő vezetői körök más-más feladat- és hatásköröket látnak el, eltérő súlyú és típusú vezetési és szervezési feladatokat oldanak meg, ezzel együtt eltérő döntési jogosítványokkal rendelkeznek.

A kérdőívet kitöltők úgy értékelték, hogy a gimnázium intézményvezetőjének vezetői stílusa érthető, jól követhető. Egyértelműen fogalmazza meg elvárásait és határozza meg a nevelőtestület feladatait, törekszik az egyenletes terhelés megvalósítására, hangsúlyt fektet a nevelőtestületen belül az etikus pedagógusmagatartás betartására. A magas szakmai irányelvek mentén történő munkavégzés prioritása dominálja az elvárásait és a munkaszervezést. A pedagógusok a gimnáziumban teljes szakmai autonómiát élveznek mindaddig, amíg a pedagógiai célkitűzésekkel összhangban maradnak. Személyét tisztelet övezi, mely köszönhető annak, hogy megbízik a pedagógusok döntéseiben, szakmai ítélőképességében. Az irányából érkező pozitív visszacsatolások mértékének megítélése ugyanakkor személyiség-függő, de összességében pozitív, egyenemű képet mutat. A pedagógusok munkájára történő visszacsatolás csak részben történik szervezett, rendszeres formában, az egyes eredményekre összpontosító, általában az értekezleteken elhangzott reflexiókat és az informális visszajelzéseket azonban elegendőnek tartja a tantestület. Mindemellett az intézményvezetés az önértékelési rendszer alkalmazásával ad visszacsatolást a pedagógusok munkájával kapcsolatban, mely

visszajelzés és értékelés korrekt, tényeken alapul. A vezetői ellenőrzés óralátogatások formájában történik meghatározott időpontokban, melyet minden esetben óramegbeszélés, önreflexió, csoportbemutatás követ.

Az intézményvezetővel való együttműködést a pedagógusok összességében könnyűnek ítélik. A vezetőség és a tantestület tagjai között nyílt kommunikáció van. A vezető fontosnak tartja, elősegíti és igénybe veszi a pedagógusok szakmai együttműködését, igényli a véleményeket, támogatja a jó ötleteket. A tantestület észrevételeit és panaszait hatásosan kezeli, általában megvalósulnak a pedagógusok által javasolt változások. Az intézményt érintő döntésekhez kikéri a munkaközösségek véleményét, az éves munkaterv elkészítése, az iskolai programterv összeállítása és megvalósítása, a feladatok megoldása terén egyaránt véleményformáló szerepük lehet. A munkaközösségekben megfogalmazott innovatív ötletek egy része csoportszintre, egy része az egész szervezetre vonatkozik. A vezetőség a kreatív gondolkodást ösztönző műhelyfoglalkozásokra, team munkára, fórumokra teljes mértékben nyitott.

A rendszer működése és a munkaszervezés a szervezet tagjai számára átlátható és érthető. Az egyértelműen értelmezhető keretek között megvalósuló munka, a releváns információkhoz történő hozzáférés és az érdemi megbeszélések olyan biztonságos légkört teremtenek a pedagógusok számára, melyben a szervezet megbecsült és értékes tagjának érezhetik magukat. Az intézményen belüli információáramlás hatékony, igazodik a szervezet méretéhez. A kommunikáció formális és informális csatornáit is alkalmazzák, melynek következtében a testület tagjai időben megkapják a munkájukhoz szükséges tudnivalókat. Kialakultak a rendszeres megbeszélések szervezett formái. A vezető és a helyettesek a nap folyamán is elérhetően a pedagógusok számára, mely lehetőséget ad a mindennapi informális információcserére. Az értekezletek összehívásának célja és rendszeressége elsősorban feladatfüggő. Ezen alkalmak lehetőséget adnak arra, hogy a közösség minden tagjának jelenlétében érkezzen javaslat a pedagógusok részéről vagy alakuljon ki érdemi vita egy-egy témában. A mikroértekezletek az évfolyam osztályaiban felmerülő tantárgyi, pedagógiai, nevelési gondok megbeszélését célozzák.

Az intézményvezető a szervezet méretéből adódóan nem tud jelen lenni az összes tevékenységben, mely egy hatékonyan működő középvezetői rendszer kidolgozását indokolta. Ezáltal a felmerülő problémákra minél előbbi érdemi reakció születhet. Az intézményben a középvezetők valós vezetői képességek birtokában vannak. Feladatkörük gyakorlati körvonala és döntési jogkörük egyértelmű a kollégák előtt. Felvállalják a döntésekkel járó felelősséget, segítik az érdemi vitákat, a mindennapi nehézségek vagy innovatív javaslatok általuk is meghallgatásra találnak. Mindketten

nyitottak a megoldás keresése felé. Az intézményvezető a munkaközösség-vezetőknek is nagy mozgásteret enged, ami a mindennapokat még gördülékenyebbé teszi. A munkaközösség-vezetők tájékoztatása elvárásként jelenik meg az osztályokban folyó munkáról, akik bizonyos esetekben közvetítő szerepet játszanak a pedagógusok és a vezetőség között. Az ellenőrzés és a szakmai iránymutatás terén felmerülő kérdésekben teljes autonómiát élveznek. A munkaközösség-vezetők értekezleten a szakmai közösségek egyeztethetnek, javaslatot tehetnek a vezetés felé.

A vezetői stratégiára irányuló kritikus megjegyzések meglehetősen szórtak voltak, nem vonatkoztak egyetlen területre. Egy részük szakmai kérdéseket érint, mások a vezetői szemléletet kifogásolják. Említik a csoportkohézió megvalósítását, valamint több támogatást várnának a szülői panaszok kezelésében. A pedagógusok problémáinak kezelését érintő kérdés szintén megosztó válaszokat generált. Ennek magyarázata nagyrészt a pedagógusok eltérő személyiségében és hozzáállásában rejlik, hiszen mindenki máshogyan ítéli meg, mennyire volt hatékony a személyes problémájára adott reakció. A kritikai megjegyzések többi része az irányából érkező kontroll és visszajelzések alacsony mértékére, a szakmai munka kellő elismerésének hiányára vonatkozott. Az ezt kifogásoló pedagógusok véleményének hátterében minden bizonnyal a tapasztalat és ezzel szoros összefüggésben az önbizalom hiánya áll. A helyettesek állandó jelenléte, figyelme, támogatása, döntési autonómiája ellenben a mindennapi munkára érkező vezetői visszajelzések mértékével elégedetlen kollégáknak is biztonságérzetet és pozitív megerősítést jelent.

A pedagógusok ugyanakkor méltányolják a munkájukba vetett bizalmat, a nagymértékű autonómia pozitív velejárójaként értékelik a módszertani szabadság és a szakmai önállóság meglétét. Pozitív személyiségjegyként jelenik meg, hogy az intézményvezető ösztönzi a pedagógusok közös programjainak megtartását, hisz ezek összetartó erejében. Méltányolják, hogy munkájában szakmai igényességre törekszik, melyet a pedagógusoktól is elvár. Személyét nyitottnak és támogatónak ítélik, aki leterheltsége ellenére a mindennapok szintjén is elérhető.

5. Összegzés

A szervezeti kultúra központi konceptuális alapjának kialakulása hosszú, az intézmény történelmében átívelő folyamat eredménye. Az iskolaigazgatók és az évtizedeken át itt tanító pedagógusok generációról generációra formálják azt a szokásrendszert és egyediséget, azokat az értékbeli, filozófiai és ideológiai alapokat, melyek az intézményt meghatározzák és egyedivé teszik. Az iskola arculatát is meghatározó értékeket és meggyőződéseket közösen értelmezik és érvényesnek fogadják el, az új

kollégáktól is követendő mintaként, gondolkodás- és magatartásformaként várják el.

Az iskolában működő szervezeti folyamatok alapvetően befolyásolják a tanárok szakmai fejlődését, támogatják vagy éppen gátolhatják azt. Ugyan a nevelő-oktató intézmények jelentősen különböznek egymástól méretükben, céljaikban, az őket körülvevő környezetben, ha olyan szervezeti kultúra jellemzi őket, mely támogatólag hat az ott dolgozók szakmai fejlődésére, identitás- és környezettudatára, akkor ez az intézmény jellegétől függetlenül a célokkal történő azonosulás és a szervezeti szinten is érzékelhető stabilitás előteremtését segíti elő.

Tanulmányom gondolatébresztő szándékkal íródott a hasonló elemzés előtt állóknak. Kutatásom azon szegletét mutattam be, mely azt vizsgálta, hogy a tanárok szakmai fejlődése miként értelmezhető, miben nyilvánul meg, s mi befolyásolja azt a szervezeti folyamatok megközelítéséből. Olyan gyakorlatközeleli írást kívántam közzétenni, mely a gimnázium példáján keresztül egy szervezeti kultúra-elemzés eredményeibe enged – mintegy mintaként – bepillantást.

Irodalomjegyzék

Bakacsi, Gy. (2004): Szervezeti magatartás és vezetés. Aula Kiadó, Budapest

Bower, M. (1996): The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management. McGraw-Hill, New York

Golnhofér, E. (2006): Szervezeti kultúra. In: Golnhofér E. (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. Az iskolák belső világa.* ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest

Halász, G. (1980): Az iskolai szervezet elemzése. Kutatási beszámoló, az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest

Kopp, E. (2016): A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In: Vámos Á. (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, p57-77

Kozma, T. (1985): Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest

Kovács, I. J. (2019): Nemzetközi óvodák szervezeti kultúrája és interkulturális pedagógusközössége. Doktori (PhD) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest

Kovács, Z., Sass, J. – Perjés, I. (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. In: Kovács Z. (szerk.): *Szervezeti láttelepek.* Akadémiai Kiadó, Budapest, p51-64

Lénárd, S., Kovács, I., Tóth-Pjeczka, K. – Urbán, K. (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését befolyásoló szervezeti tényezők. *Neveléstudomány*, 29(8), p46-61

Sanda, I. D. (2006): Korszerű iskolaépítési törekvések Magyarországon: Egy 1965-1970 között lezajlott iskolaépítési kutatás aktualitása. *Iskolakultúra*. 128-135.

Sanda, I. D. (2012): Az iskola működése az intézményvezetői eredményesség szempontjából. *Tanít-tani*, 17. URL: https://www.tanitaninfo/az_iskola_mukodese (Letöltés: 2023. 09. 15. 10:35)

Sanda, I. D. (2012): A pedagógiai tér minőségi dimenziói: Értelmezési lehetőségek - elmélet és gyakorlat. *Képzés és Gyakorlat*: 1-2 pp. 144-158.

Serfőző, M. (1997): Az iskola szervezeti kultúrája. In: Mészáros, A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, p381-397

Serfőző, M. (2002): A nevelési-oktatási intézmények, mint szervezetek. In: Trencsényi, L. (szerk.): *A kultúra szervezete, a szervezet kultúrája*. OKKER, Budapest, p20-46

Serfőző, M. (2005a): Az iskola mint szervezet a pedagógusok véleményének tükrében. In: Faragó, K. – Kovács, Z. (szerk.): *Szervezeti láttelepek. A szervezetpszichológia hazai kutatási irányai*. Pszichológiai Szemle Könyvtár 9, Akadémiai Kiadó, Budapest, p249-265

Serfőző, M. (2005b): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, 10, p70-83

Szabolcsi, F. (1996): A szervezeti kultúra sajátosságai az iskolában. *Iskolakultúra*, 5, p85-90

Tímár, É. (2006): Tantestületi légkörvizsgálat. *Iskolakultúra*, 3, p11-23

NAPÓLEON EGYETEMFEJLŐDÉSI MODELLJE

Rosta Gabriella, rostagabriella@gmail.com

*Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi
Doktori Iskola*

1. Bevezetés

A 18. század a felfokozott pedagógiai érdeklődés évszázada. A hatalmat birtokló osztályok a nagyon vágyott gazdasági fejlődéshez elengedhetetlennek tartották, hogy minél szélesebb körben elterjessék és elérhetővé tegyék az oktatást a nép alsóbb rétegeinek számára is. Ennek eredményeképpen a 19. századra Európa összes országában általánossá tették a tankötelezettséget, jól megszervezett oktatási rendszerek születtek meg. (Kéri, 1996.) A korszak kiemelkedő személyiségei vették szárnyaik alá az iskoláztatás feladatainak kérdéseit. Franciaországban Napóleon császár tulajdonképpen az összes közigazgatási szférában reformokat hajtott végre, (ilyen például a bíróságok, úthálózat és régiók kialakítása, a nemzeti bank és a számvevőszék felállítása stb.) és az általa megalkotott oktatásirányítási rendszer alapjaiban nem változott mostanáig sem.

Az egyes országokban kialakuló fejlett neveléstudományi rendszerek jellemzőit elsősorban a helyi adottságok, a történelmi háttér és a korábbi struktúra határozták meg. Az ilyen fejlődési modellek egyike Franciaországban jött létre Napóleon Bonaparte császár uralkodása alatt, hiszen hatalomra jutásától kezdve mindvégig prioritásként kezelte az edukáció kérdését, kiemelkedő tevékenységet folytatott annak érdekében, hogy az iskolarendszer reformja teljes és eredményes legyen. Az uralkodóra jellemző politikának megfelelően az új szisztéma hangsúlyozottan centralizált jellegűvé vált és lényegét tekintve mindmáig megtartotta ezt a fajta központosított rendszert, ami kiemelten igaz a felsőoktatásra. A császárság idején az oktatási intézmények irányítása állami kezekben volt. Ennyire erős államosításra azelőtt még soha nem volt példa az oktatáspolitikában. (Németh, 2005.)

Napóleon egyik leggyakrabban citált mondata alátámasztja cselekedeteit: „...Valamennyi politikai kérdés közül talán ez a legfontosabb. Nem lehet szilárd alapú politikai államot létrehozni határozott alapelvekkel rendelkező tanítói testület nélkül. Ha a gyermek nem tanulja meg elég korán, hogy republikánus, monarchista, katolikus vagy szabadgondolkodó legyen, az állam nem képes nemzetet alkotni, hanem bizonytalan, mozgó alapokon fog nyugodni, örökös változásnak és felfordulásnak lesz kitéve...” (Ramirez-Boli 1989, 20.)

2. Napóleon első oktatási törvénye

Hosszú ideig tartó, alapos előkészítés és számos verzió után, végül 1802. május 1-én iktatták törvénybe az első az oktatásról szóló törvényt. Az elképzelés az volt, hogy megpróbálták összehangolni a korábbi rendszer (Ancien Régime) tradícióit azokkal a pozitív változtatásokkal, fejlesztésekkel, amelyek a forradalom éveit alatt történtek. A királyság idején az iskolák az egyházak tulajdonában voltak, így az oktatás irányítása a katolikusok kezében volt. Az egyetemeket a régi rendszer támaszainak tekintették, ezért a forradalom alatt bezáratták őket, tulajdonképpen megszűnt a felsőoktatás, még az európai hírnévnek örvendő Sorbonne is bezárta kapuit egy időre. (Ramirez-Boli, 1989.)

Az első oktatási törvény bevezetésével egy olyan új, centralizált rendszert alakítottak ki, amelynek elsődleges feladata egy olyan elit réteg megformálása volt, aminek tagjai feltétlen hűséggel adóznak elsősorban uralkodójuk és hazájuk irányában, illetve a katolikus egyház felé. A miniszter által közvetlenül kinevezett oktatók ezt a feladatot szolgálták. Az alap- és alsó-középszintű iskolákat a helyi önkormányzatok szervezték és tartották fenn, a felső-középfokú oktatást és az egyetemeket közvetlenül az állam irányította.

Napóleon a közigazgatás átszervezése során 45 régióra osztotta Franciaországot (1 régió kb. 3-4 magyar megyényi területnek felel meg) és régióként egy-egy középiskola létrehozását írja elő, de megtartja magának a „speciális középiskolákat”, például a műszaki, vagy az Ancien Régime végén alapított katonai iskolákat, hiszen ezekre kiemelten szüksége volt a gyakorlatilag folyamatos hadviselés miatt. Egy speciális katonai oktatási intézmény megalapítására is sor kerül és a különböző egyetemi karok, például az orvostudományi és a gyógyszerészeti, valamint a jogi fakultások átszervezését is előkészíti. Utóbbiakra azért van szükség, mert a forradalmi időszak alatt ezek az intézmények gyakorlatilag megszűntek.

3. Napóleon második oktatási törvénye

Négy év elteltével, Napóleon császár számára már jól láthatóak voltak az 1802-ben elfogadott törvényeinek gyengeségei és hiányosságai. A tapasztalatok segítségével végrehajtották a szükséges módosításokat, így alakult ki az a jól működő rendszer, ami gyakorlatilag napjainkig nem változott alapjaiban. A neveléstörténész szakemberek az edukáció történetének egyik legfontosabb eseményeként említik azt a napot, amikor a császár által jóváhagyott törvényt elfogadták 1806. május 10-én. Az oktatás európai történetében addig nem ismert mértékű etatizáció történt. Napóleon törvénybe iktatta, hogy az egyházakat kizárva, kizárólag az állam tarthat fenn iskolát és csak a miniszter által kinevezett

tanítók, tanárok dolgozhatnak az oktatási intézményekben. Az oktatók kinevezése mellett a miniszter (Nagymester) feladata és joga a diplomák aláírása, hitelesítése is.

A Magyarországon 1777-ben kiadott Ratio Educationis is fokozott állami részvételt mutat az oktatás területén, de inkább csak felügyeleti jogokkal rendelkezik a tanárképzés területén és a tananyag kialakítása során.

Mik voltak a legfontosabb alkotóelemei ennek a törvénynek?

- Megteremtette az ún. Császári Egyetem intézményét (Université Impérial), ami tulajdonképpen egy oktatási minisztériumnak megfelelő irányító szervezet.

- A korábbi középiskolák mellett létrehozta a különféle líceumokat (Lycée).

- A felsőoktatáson belül kialakította az önálló tanárképzés kereteit (École Normale Supérieure).

- Megalapította azt a vezetői posztot, amit először „Nagymester-nek” (Grand Maître de l’Université), hívtak, később pedig miniszterséget jelentett, ő szabta meg a működés valamennyi feltételét, nevezte ki az oktatókat, aláírásával hitelesítette a diplomákat.

- Az országot tankerületekre osztotta (académies).

- Azok irányítását a miniszter által kinevezett rektorokra (recteur) bízta.

- Az iskolák működését tankerületenként egy-egy tanfelügyelő (inspecteur d’académie) ellenőrizte. (Bajomi, 2013.)

4. Az alapfokú oktatás

Napóleon elhanyagolja az elemi iskolai oktatást. Véleménye szerint az egyszerű embereknek nincs rá szükségük, „haszontalan luxus”-nak titulálja a tanulást az alsóbb társadalmi osztályokban. Mindezek ellenére családonként 5 gyermek számára ingyenesen biztosítja a császári állam az alapszintű ismeretek elsajátítását. (Karády, 2006.) A források szerint mégis az elemi iskolás korosztálynak alig 25 százaléka vett részt az oktatásban. (Bouchon és Grau, 2008.)

Iskolát 500 fős népesség számára kell létesíteni, akár több falu számára. A tanítókat a polgármesterek választották ki, semmilyen formális képzésben nem vettek részt, többnyire érettségivel rendelkeztek csak (Beaucour, 2004.) és írás, olvasás, számolás és némi erkölcsstan oktatását kérték tőlük. A gyerekek 6 éves korukban kezdik meg a tanulást, az általuk használt tankönyvek az iskola tulajdonát képezik.

5. Középiskolák

Az elemi oktatással szemben, a középfokú oktatás kiemelten fontos szerepet kapott Napóleonnál. Tulajdonképpen a mai napig komolyabb változtatás nélkül működik az általa felépített rendszer. Az első három évben minden diák ugyanazt tanulja (latin, francia, történelem, matematika), ez a collège vagy alsóbb középiskola. (Beaucour 2004.) 12 esztendőskorukban kerülhetnek a gyerekek a felsőbb középiskolába, a lycée-be, ahová aztán hat évig járnak majd és ott idegen nyelveket, irodalmat és természettudományokat is tanulnak. Az érettségi évében matematika vagy filozófia irányába szakosodott „végső” osztály (terminale) következik

A gimnáziumok sorra nyitották meg kapukat és nagymértékben fejlődésnek indultak. Mintegy egyharmaduk a fővárosban nyílt, közülük néhányan büszkén ünneplik több mint 200 éves fennállásukat és Napoleon óta töretlen hírnevüket (Henri IV., Louis-le-Grand, Saint-Louis, Charlemagne). A tantervben továbbra is a klasszikus tudományok találhatóak, de egyre inkább tért hódítottak a reál tárgyak is. Az általános műveltség elsajátítását a napóleoni iskolarendszer teljes mértékben a középiskolákra bízta. (Németh, 2005.) Évszázadokon keresztül mereven megmaradt a tanszakok hierarchiája: csúcson a filozófia és a matematika, ezután az irodalom és a francia, majd a földrajz és a történelem, az idegen nyelvek pedig legalul. Nem véletlen, hogy a franciák a mai napig hírhedten kevesen és rosszul beszélnek idegen nyelveket.

A líceumok tanárai megbecsült emberek. Magas, garantált fizetést kapnak az államtól, az arra érdemesek jutalomban is részesülnek, pályájuk végén nyugellátásra jogosultak. (Robert, 2017.)

A felsőbb iskolákba való belépés feltétele a középiskolai tanulmányokat lezáró érettségi (baccalauréat) sikeres letétele. Érdekes, hogy az érettségit a bölcsészkarok szervezik és az ő tanárai vizsgáztatnak. (Karády, 2006.) Ez a rendszer azóta sem változott: ma sincs pontszámítás vagy felvételi, csak be kell iratkozni a kiválasztott egyetemre.

6. Felsőoktatás

A forradalom gyakorlatilag megszüntette az egyetemeket, bezárta kapuit a híres Université de Sorbonne is és mintegy másfél évtizedre megfosztotta a franciákat a felsőfokú tanulmányoktól. A napóleoni rendszer egyik alapja, hogy minden sikeresen érettségiző számára elérhető legyen a felsőoktatás.

Formálisan egy hármasszerű berendezkedésű rendszert hoz létre. Az egyetemeken kívül speciális szakfőiskolákból és tudósképző szakintézményekből áll, az egyetemeknek a fele, az utóbbiak pedig kivétel

nélkül mind Párizsban találhatóak. Egyébként is, a Párizsban megszerzett diplomák minden területen jobb és gyorsabb előmenetelt biztosítottak, mint a vidékiek. Ez a centralizáltság az oktatókra is igaz volt: szakmai karrierjük csúcsaként valamennyien egy párizsi kinevezésre vágytak. A katonákhoz hasonlóan az egyetemi oktatók számára is elérhető volt a nyugdíj: 30 év szolgálat után váltak jogosulttá az ellátásra. (Beaucour, 2004.)

6.1 Egyetemek

Kétfajta bölcsészkarból (humán és reál) és háromfajta szakértelmiségi karból (orvosi, jogi, teológiai) áll. A bejutás feltétele az érettségi (baccalauréat) sikeres letétele. A ma már természetesnek tűnő kettős rendszert az elmúlt évszázad közepéig nem vette át a többi európai oktatási szisztéma, ez alól egy-két egyetem jelent kivételt, mint például a Kolozsvári Magyar Egyetem.

Ebben az időszakban az egyetemek minden tekintetben kis méretű intézmények voltak. A fakultások önállóan, mindössze néhány oktatóval, alacsony hallgatói létszámmal működtek és nagyban függtek a finanszírozó államtól. (Karády, 2006.) Kutatói munkáról nem beszélhetünk, hiszen ehhez a feltételek nem voltak adottak. Könyvtárak, laborok, források nem álltak rendelkezésre. Az első, említésre méltó eredmények a kutatómunka területén a Montpellier-i egyetem orvosi fakultásán születtek.

6.2 Orvosi karok

Az orvosi karon kettős képzést találhatunk: doktorátussal ellátott orvosokat, akik az egész ország területén gyógyíthattak és csak a megyéjükben tevékenykedhető felcsereket képeznek, illetve az orvosi karhoz tartozik a gyógyszerészek képzése is. Az orvostudomány gyors fejlődése miatt a képzési időt meghosszabbították és igen szigorú tanfegyelmet tartottak. Mindezek együtt azt eredményezték, hogy az orvosok és felcserek száma csökkenésnek indult. A párizsi mellett a Montpellier-i orvosi karok voltak az elsők, ahol elindult az érdemi kutatói munka, náluk beszélhetünk először kutatóegyetemekről.

6.3 Jogi karok

A polgári törvénykönyv (Code Civil) megalkotása után elengedhetetlenné válik a jogászképzés megszervezése. Ennek érdekében a császár elrendeli a megfelelő iskolák létrehozását és meghatározza a megszerzhető diplomák fajtáit is: a jogi karon két év alatt jogi képesítést, három év alatt licenciátust, négy év alatt pedig doktorátust lehetett szerezni. A képzés kizárólag a gyakorlatban is alkalmazható tudás átadásáról szól. A politikai

gazdaságtan általi ideológiai nevelés majd csak egy 1877-es rendelet életbe lépésével indul.

6.4 Szakfőiskolai hálózat (Grandes Écoles)

A szakiskolai hálózat csúcsát jelentik, fejlett technikai és technológiai felszereltséggel. Az itt megszerzett oklevelek társadalmi elismertsége az elhelyezkedés szempontjából messze meghaladta az egyetemi fakultásokét is. A felvételihez sikeres ún. versenyvizsgát kell tenni. Ilyen szakfőiskola például az École Polytechnique, a francia állam mérnökeinek, informatikusainak máig legfontosabb képzőhelye, tulajdonképpen műegyetem. A tudományos felfedezések ipari alkalmazását oktató mérnöki szakfőiskola a Conservatoire des Arts et Métiers és az Élő Keleti Nyelvek Főiskolája (Langues Orientales), ami sokáig egyedülálló volt a világon. Ma is várja hallgatóit a Sorbonne önálló intézeteként INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales) néven, magyar tanszéke is van.

Napóleoni korra jellemző érdekesség a Saint-Cyr katonaiskola, ahol 500 fős diákságnak oktatták a háborúzás művészetét. Időközben ugyan Fontainebleau-ból Bretagne-ba költözött, de a mai napig a világ élvonalába tartozik. Csak már megszerzett felsőfokú végzettséggel lehet bejutni az 1 vagy 3 éves képzést és master végzettséget nyújtó intézménybe.

Az École Normale Supérieure hivatalosan ugyan a Sorbonne-hoz tartozik, a vizsgákat is ott kell letenni, mégis az egyetemi karoktól teljesen függetlenül működik. Feladata a középiskolai tanárok képzése, egyben máig a bölcsész elit képzésének legfőbb fóruma. Volt diákjai vezető pozíciókat töltenek be a legnevesebb egyetemeken, illetve számos minisztert és elnököt adtak a köztársaságnak. (L. Fabius, G. Pompidou.)

Tudósképző kutatóintézmények

Diplomát nem adnak, de nagy számban képzik a szakembereket. Az itt megszerzett bizonyítványok birtokában nagyon jó eséllyel lehetett elhelyezkedni a munkaerőpiacon, értékesebbnek bizonyultak az egyetemi végzettségénél is. Egyik legismertebb ilyen szabadegyetem a mai napig működő Collège de France. (Karády, 2006.)

7. Összegzés

A 19. században ez a rendszer alapjaiban nem változott. Természetesen az egyetemek száma, a hallgatók létszáma növekedett, de az állami monopólium a felsőoktatásban megmaradt. Népszerűsége miatt a Humboldt-i egyetemtípus példaértékűvé vált a franciák számára is és ez újabb reformokat hozott magával a századforduló előtt. A tanári kar a

korábbi néhány fő helyett már komolyabb létszámban, különböző rangok szerint működött.

A napóleoni struktúra csak az 1960-as években kezdett el felbomlani, de mondhatjuk, hogy a Császári Egyetem szelleme tovább él a francia oktatás rendszerében.

Irodalomjegyzék

Kéri, K. (1996): Neveléstörténeti vázlatok, 8-9. o., ORFK Oktatási és Kiképző Központ, Pécs-Budapest, p8, 9. <https://mek.oszk.hu/11300/11314/11314.pdf>

Németh, A. (2005): A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében, Iskolakultúra 2005/9, p59. <http://real.mtak.hu/36368/1/2005-9.pdf>

Ramirez, F.O. - Boli J. (1989): A népoktatás politikai megteremtése, Európai kezdetek és világméretű intézményesülés, Oktatáskutató Intézet p18-20. <http://www.mek.oszk.hu/16900/16922/16922.pdf>

Bajomi, I. (2013): Decentralizációs intézkedésekkel korrigált francia oktatásirányítási rendszer, Szociológia, No 1, p89-106. p61.o https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/2013-1-tan5.pdf

Karády, V. (2006): Egy ellenmodell: a napóleoni 'Francia Egyetem' és utóélete. (Intézménytörténeti vázlat), Educatio 2006/4, p684-702. <http://karadyviktor.uni.hu/keret.cgi?/egyellenmodell.htm>

Bouchon, L. A. – Grau, D. (2008): Napoléon et empire, L'Université Impérial. <https://www.napoleon-empire.net/universite.php>

Robert (2017): Napoléon et l'éducation. <https://www.napoleon-histoire.com/napoleon-et-leducation/>

Beaucour, F. (2004): Napoléon Bonaparte et l'Enseignement, Centraliens No 552, 2004. február. <http://archives-histoire.centraliens.net/pdfs/revues/rev552.pdf>

Campus France, A Franciaországi felsőoktatási rendszer bemutatása, letöltés 2020. december 15. <http://tortenelemcikkek.hu/node/179>

Harmat Á. P.: Napóleon Bonaparte élete, Történelemcikkek, 2015, letöltés 2020. december 15. http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/bonaparte_napoleon

Hahner P.: Bonaparte Napoleon, RubiconLine történelmi magazin, letöltés 2020. december 28. <https://www.hongrie.campusfrance.org/hu/a-franciaorszagifelsooktatasi-rendszer-bemutatasa>

A LÉLEK VÉDELMEÉRT, A FEJLŐDÉS REMÉNYÉBEN - AVAGY A PSZICHOPEDAGÓGIA CÉLKITŰZÉSEINEK MINÉL SZÉLESEBB KÖRBEN TÖRTÉNŐ MEGVALÓSÍTÁSI LEHETŐSÉGEI, SAJÁTOS MEGKÖZELÍTÉSSEN

Ladnai Attiláné, ladnai.attilane@uni-mate.hu

*MATE Kaposvári Campus Neveléstudományi intézet, Gyógypedagógiai
Tanszék*

A tanulmányban az elméleti háttér bemutatása a pszichopedagógia fogalmának tisztázásával indul, majd az ellátotti körről és a megjelenési szinterekről ad számot. Ezt követően a pozitív pszichológia oktatási vonatkozásait tekinti át, kitérve a PERMA- modell oktatási aspektusaira. Ebben a részben röviden áttekintésre kerülnek a karaktererőségek, a Seligman-i modell lehetőségei a közoktatásban, valamint a detektálást segítő, korábban létrehozott indikátorok is bemutatásra kerülnek. A munka második részében a pozitív kapcsolatok elem indikátorai feladattípusok és az elsajátítást segítő konkrét feladatok megjelölése mentén kerülnek összegyűjtésre. A tanulmányt a további irányok meghatározása, és egy rövid összegzés zárja.

1. Elméleti háttér

1.1. A pszichopedagógia

A pszichopedagógia a bio-pszicho-szociális ártalmak következtében kialakult idegrendszeri-, illetve érzelmi-és személyiségfejlődésben jelentkező pszichés sérülés miatt érzelmi-, viselkedés-és teljesítményzavarokkal, beilleszkedési/alkalmazkodási nehézségekkel küzdő gyermekek, fiatalok, ifjú felnőttek és családjuk körére irányuló interdiszciplináris gyógypedagógiai (nevelési, oktatási, fejlesztési, terápiás, rehabilitációs) tevékenység. A pszichopedagógus a lélek épségét a fejlődés elősegítőjeként tekinti, munkájában nyomatékosan jelenik meg a prevenció és a team szemlélet. A pszichopedagógia alanyai főként a nehezen kezelhető, személyiség-viselkedés-és teljesítményzavarokkal küzdő gyermekek, fiatalok, felnőttek, inadaptált gyermekek és fiatakorúak, a beilleszkedési, viselkedési és teljesítményzavarokkal küzdők, korai fejlesztésben résztvevők. Színterei eltérőek: nevelőotthon, speciális otthon, gyermekotthon, addiktológiai, pszichiátriai ellátásban részesülők, szenvedélybetegek, büntetésvégrehajtási intézmény,

szanatórium „lakói” teszik ki az érintettek körét. (Eigner, 2010.) A pszichopedagógia módszerei és keretei szintér és korosztály specifikusak, törvényi szabályozás tekintetében is többsíkon értelmeződnek. (Kersánszki – Holik – Sanda, 2023; Holik – Kersánszki – Sanda, 2023.) A köznevelés integrált és szegregált helyszínei lehetnek például óvoda, általános és középiskola, EGYMI, Pedagógiai szakszolgálat (korai fejlesztés). A szociális ágazaton belül pszichiátriai betegek ápoló-gondozó otthona, nappali ellátása, szenvedélybetegek. A gyermekjólét, gyermekvédelem tekintetében bölcsőde, család-és gyermekjóléti szolgálat, gyermekek, családok átmeneti otthona, gyermekotthon, speciális gyermekotthon, javítóintézetben lévő gyermekek sajátosságokra kell tekintettel lenni. Az egészségügy területén koraszülöttek, krónikus betegségek, pszichoszomatikus betegségek, pszichiátriai, neurológiai osztályok, gyermek-és ifjúságpszichiátriai osztály, (rehabilitációs) járóbeteg ellátás, addiktológiai szakrendelés, intézet kliensei tartoznak ide. Illetve egyik további meghatározó színtere a pszichopedagógiai munkának a büntetésvégrehajtás is. (Kereki-Pichler 2017.)

1.2. A pozitív pszichológia, PERMA modell oktatási vonatkozásai

A pozitív pszichológia álláspontja szerint a boldogság a globális jóllét mentális állapota, és annak függvényében alakul, hogy az érzelmi, a pszichológiai, a szociális és a spirituális jóllét milyen szintjein áll az egyén. A mentális jóllét egyik indikátora a globális jóllét, mely fenntartásához a boldogság adja a szükséges energiát” – vélekedik Oláh Attila (2004). Lybomirsky (2008, 44.) szerint „boldogság a világ legkifizetődőbb munkája”. A boldogság egyik formája a flow, amelyet elsőként Csíkszentmihályi Mihály határozott meg. Lyubomirsky, Sheldon és Schake (2005, idézi Kun, Szabó 2017, 7.) kutatásaik alapján úgy vélik, hogy a boldogság mértékét leginkább három tényező alakítja: 50%-ban a genetika, 10%-ban a környezeti tényezők (pl. végzettség és képzettség, kultúra), és 40%-ban az egyén. Mindez hasonlóságot mutat Seligman (2002) boldogság formulájával – véli Kun-Szabó (2017,6-7.), szerintük: „adott egyén boldogságát a biológiailag meghatározott boldogság szintjének, az életkörülményeinek és mindennapi önkéntes tevékenységeinek, választásainak összessége határozza meg”. A boldogság hozadékát Shawn (2015) kutatásai alapján az üzleti eredményességének tekintetében is meghatározónak találta: minél boldogabb valaki, annál eredményesebb (vö. Fredrickson, 2015 broaden and built folyamat).

A PERMA-modell: Seligman (2011) jóllét-értelmezése alapján a jóllét olyan konstruktumként fogható fel, amelynek öt eleme van (feltételezése szerint ezek önmagukért választhatók, és egymástól elkülönülten mérhetőek): pozitív érzelem (emotion), elmélyülés (engagement, finding flow), pozitív emberi kapcsolatok (relationships), értelmes élet (meaning,

purposeful existence) és teljesítmény (achievement a sense of accomplishment). Az összetevők egyes kezdőbetűi a PERMA szót adják ki, ezért maga Seligman is a jóllét PERMA-modelljeként hivatkozik rá. A PERMA-modell később került kiegészítésre az egészség összetevővel. Az egyes elemekhez kapcsolódó indikátorok: pozitív kapcsolatok: 1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,18,19,20,21,25; pozitív célok: 2,3,7,12,15,20,25,26; pozitív egészség: 18,21,22,23,24,26; pozitív elkötelezettség: 10,11,12,13,16,17,19,21,26; pozitív teljesítmény: 3,4,11,14,15,16,17,19,20,21,25; pozitív érzelmek: 5,6,8,9,10,14,19. (vö. Ladnai, 2020)

A positive education: Seligman (2018) a pozitív oktatást a hagyományos oktatás és a jóllétet tápláló (a mentális egészség előmozdítására irányuló) oktatási megközelítés egységeként határozza meg. Seligman a PE-t úgy írja le, hogy olyan intézmények részvételével megvalósított oktatás (education), amely a jóllét elemeit kiemelten hangsúlyosan kezeli és fejleszti, annak érdekében, hogy a teljesítmény elérése hatékonyabban történjen. Az oktatási trendek között egyre inkább elterjedté válik az elképzelés, hogy a diákok iskolai teljesítménye és jólléte kiemelkedő feladata és célja kell legyen az oktatásnak (Masten, Coastworth 1998). A Positive Education (PE) rendszere a karaktererőségek fejlesztésére épül. A pedagógiában Seligman szerint alapvető fejlesztési cél, hogy létrejöjjön a PE elemeinek pallérozása. A PERMA modell megismerése, tanítása, és gyakorlatba ültetése folytán válik a Positive Education az oktatás jobbá tételének eszközévé. A fenti elemek egymást kölcsönösen erősítve eredményezik a jóllét megtapasztalását és mértékének növekedését az egyén életében. A karaktererőségek fogalom meghatározása Peterson és Seligman (2004) kutatásaihoz kapcsolódik, akik ezzel együtt alkották meg a humán erősségek rendszertanát.

Az erénykatalógusokban arra kerestek választ, hogy melyek azok az erények és erősségek, melyek univerzálisan, kultúrától függetlenül mindegyik írásban megtalálhatóak. Végül hat erény (ami mozgatja a cselekvést), és huszonnégy erősség adta a taxonómiát, mely operacionalizálását is elvégezték, a VIA karakter kérdőív segítségével. Az erények és az értékek (ami mentén a cselekvés történik) ugyanakkor értékítélettel terhelt kategóriák. Ezért Peterson és mtsai azokat az indikátorokat vizsgálták, amelyekből következtetni lehet arra, hogy mindez működik-e valakiben. Például a bölcsesség egy erény, ennek erősségindikátora a kíváncsiság, ami akár vonásszinten mérhető. Amikor az erősségek működnek, akkor jó érzés keletkezik az egyénben, ezek tehát önjutalmazó tevékenységek. (Oláh, 2004.) Fontos külön kezelni az erősség és az adottság kérdését. Erősség lehet például a kedvesség, adottság az abszolút hallás.

A karaktererősségek: A kutatók által meghatározott karaktererősségek az alábbiak: bölcsesség és tudás (1), bátorság (2), emberség és szeretet (3), igazságosság (4), mértékletesség (5), transzcendencia (6). Az erősségek összetevőit az alábbiak szerint határozták meg. (vö. Seligman – Peterson, 2004; Holik – Sanda, 2020.)

A Bölcsesség és tudás (1. erény): a tudás alaptétele a bölcsességnek, megjelenésének módjai: a világra való nyitottság (1. karaktererősség), a tudásszomj, a tanulás szeretete (2. karaktererősség), az ítélőképesség (3. karaktererősség), találmányosság (4. karaktererősség), társas intelligencia (társas, személyes és érzelmi intelligencia) (5. karaktererősség), a nézőpontváltás (perspektíva) (6. karaktererősség).

A bátorság (2. erény): az akarat tudatos gyakorlásának tükröződése egy cél megvalósulásáért. Három összetevője a helytállás (és a merészség) (7. karaktererősség), a kitartás (igyekezet, szorgalom) (8. karaktererősség), és az integritás (őszinteség, józanság) (9. karaktererősség) gyakorlatiasság és hitelesség együtt van jelen az egyén életvitelében.

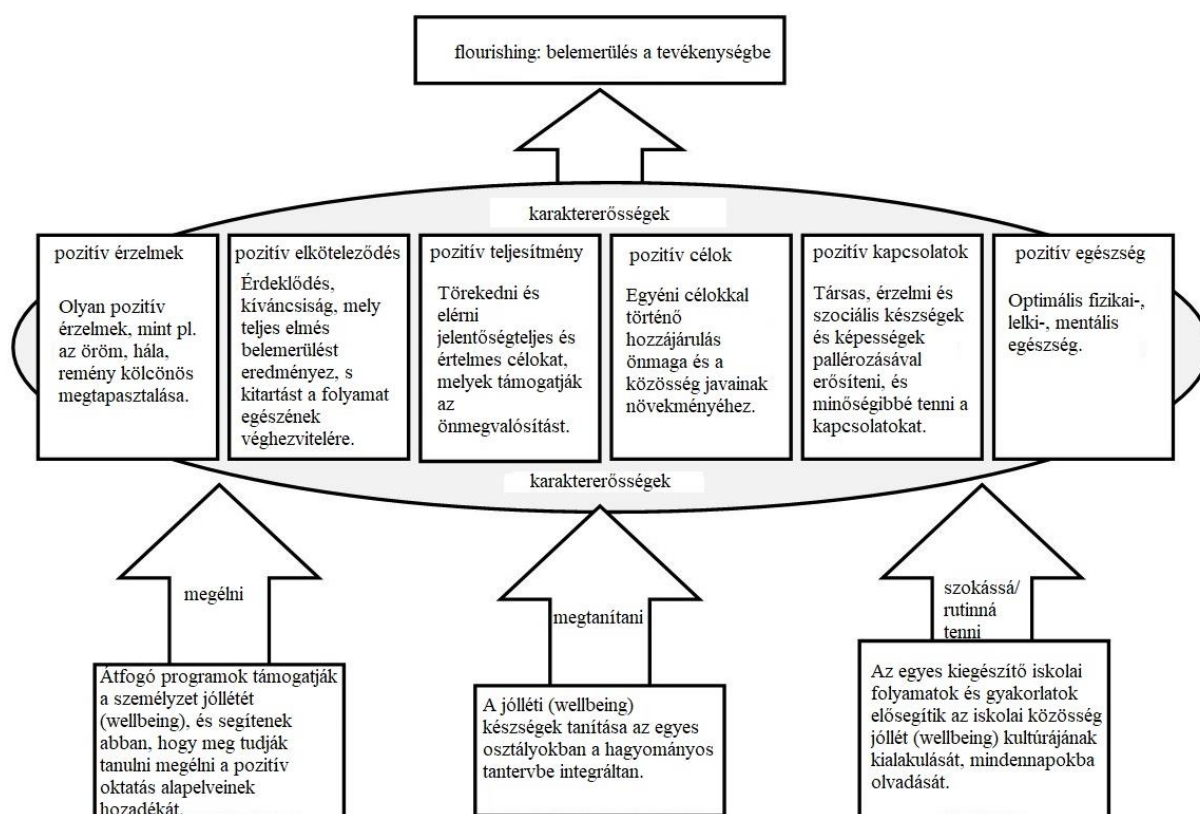
Emberség és szeretet (3. erény) a szociális interakciókban nyilvánul meg. A kedvesség (nagylelkűség) (10. karaktererősség), empátia és szimpátia. Képesség a szeretet adására, valamint annak elfogadására (11. karaktererősség).

Igazságosság (4. erény): az egyén viszonyát tükrözi a nagyobb közösséghez, pl. nemzet, világ. Kötelességérzet (állampolgári öntudat, csapatmunkára képesség, lojalitás) (12. karaktererősség), becsületesség (egyenlő bánásmód) (13. karaktererősség), Vezetői képességek (14. karaktererősség).

Mértékletesség (5. erény) a vágyak, kívánságok és szükségletek beteljesülésének kiválására való képesség. Önkontroll (15. karaktererősség), Megfontoltság, óvatosság (16. karaktererősség), Szerénység (17. karaktererősség).

Transzcendencia (6. erény) jelentése túlmutat az egyénen, valami nagyobb, állandóbb dologgal történő egységre törekvést ért rajta Seligman. Elemei a szépség értékelése (18. karaktererősség), hálaérzet (19. karaktererősség), remény, pozitív jövőkép, értelmes cél, erős és koherens hit, mely vigaszforrás, és cselekedetet irányító is. (21. karaktererősség) A megbocsátás során a könyörület a vezető elem (22. karaktererősség), de ide tartozik a Humor (játékosság) (23. karaktererősség), temperamentum (szenvedély, lelkesültség) (24. karaktererősség) (részletesen vö. Seligman, 2011, 251-272) is.

Seligman oktatási koncepcióját ezek fejlesztése mentén dolgozta ki. A Seligman-i modell elemeinek terminusai az alábbi ábrában kerülnek összefoglalóan bemutatásra, Norrish (2015) munkáját is felhasználva saját interpretációk alapján.



Forrás: Applied framework for positive education Norrish et al. 2013, - angolul, a magyar fordítás a szerző interpretációja alapján készült. (Az ábra első közzlése: Autonómia és Felelősség, 2018)

1. ábra A positive education modellje

Az indikátorok: Az egyes elemek további indikátorok általi meghatározása egy korábbi munka (Ladnai, 2020.) célitűzése volt. Ebben egy olyan mérőeszköz létrehozására került sor, amely a magyar nyelvű szakterminusok és a Seligman-i modell elemeinek pontos fogalmi, tartalmi és szakirodalmi interpretációja alapján jött létre, s 26 indikátor segítségével teszi mérhetővé a PE jelenlétét.

Az indikátorok (csak felsorolásszerűen) az alábbiak (később részletesen néhány):

1. sikeres kapcsolatok
2. értelem az életben
3. szociális készségek /szociális intelligencia

4. hatékony kommunikáció és hallgatás, konfliktuskezelési és megoldási készségek
5. érzelmi intelligencia fejlesztése
6. megbocsátás
7. kooperativitás, csapatmunka, projektek
8. hála
9. savoring technikák alkalmazása
10. flow, flourish
11. motiváció
12. elkötelezettség
13. erősségek felfedezése
14. gondolkodásmód, és annak rugalmassága
15. céltudatosság (célelmélet)
16. a képességek irányítása
17. reményteliség
18. optimizmus
19. GRIT (~erősségek) karaktererősségek fejlesztése
20. társas/szociális kompetenciák, tudatosság, empátia, tolerancia
21. önérzet, öngazgatás, önuralom
22. mindfulness
23. reziliencia
24. testtudatosság
25. felelősségvállalás
26. holisztikus szemlélet

Fontos tudni, hogy az indikátorok elnevezése minden esetben komplex jelentéstartalommal rendelkezik, nem egyszerűen szó szerint kell/lehet/szabad az adott szakterminusokat értelmezni! Minden egyes indikátor fogalmi körülhatárolása a mérőeszköz létrehozása folyamán megtörtént, ismertetésre került. (Ladnai, 2020.)

2. A lehetséges átfedések, kapcsolódási pontok

A tanulmány második szerkezeti egységében a fenti elméleti keretnek megfelelően meghatározott indikátorok kerülnek részletezésre pszichopedagógiai megközelítésből, lehetséges felhasználási módok (feladattípusok megjelölésével) és konkrét az elsajátítást segítő feladatok összegyűjtésével. Terjedelmi okok miatt jelen keretek között kizárólag a pozitív kapcsolatok PE elem (1,3,4,5,6,7,8,9,10,11,18,19,20,21,25 indikátorainak) esetében kerül sor. Természetesen szükséges ezeket minden esetben az egyéni képességekre, korosztályra és esetleges sérülésspecifikumokra tekintettel tovább alakítani, finomítani, személyre szabni.

Az indikátor neve: sikeres kapcsolatok, helye a modellben: pozitív kapcsolatok főcsoport, sorszám: 1.

Az indikátor jelentése: örömteli és építő jellegű kapcsolatok pozitív hatása az egyénre, társaira, és a környezetében élőkre.

Pszichopedagógiai aspektus: A megsegítés folyamán az egyéni erősségek mentén történő elfogadás és elfogadtatás szerepének tudatos használata, mely a társas támogatás pozitív hatásával a fejlődési folyamatot is pozitívan támogathatja, elősegítheti.

Feladattípus: kreatív feladatok segítségével (pl. ének, kép, film, zene, történet, novella, mese stb. felhasználásával) irányított reflexió, az összetartozás erejét fejlesztő különféle játékok, alkotói munka, meditáció, a téma kiterjesztése: társasjáték, kártya, keresztrejtvény. Digitális taneszközök felhasználásával, számítógépes játékok példázatán keresztüli tematikus feldolgozások.

Példa a feladatokra¹³: Színezés, A szív szava, Kutya-macska barátság, Madarat tolláról, Az igaz barátság, Értékes emberek, A természet ajándéka, Távíróoszlop, Nyelvtörő, Szoborpark, Udvarias vagyok, Sziámi, A kör közepén, Amilyen a mosdó, olyan a törölköző, Mit tehetek?, Viszonzd a figyelmességet, Nem esett messze az alma? Bizalomkör, A mi házunk, Kapcsolattartási terv, Dolgozz a házadon, Tolerancia-, empátia-gyakorlat, Családfa, Ölelésnap, Reklámfilm, Elismerő oklevél. Eszti kertet ültet, történetfeldolgozások, szituációk (kérdésfelvetések) leírása. Hírességek életeseményeinek bemutatása. Miért aggodalmaskodott Eszti anyukája, Mire vágyott Eszti, Hogyan nyertek mindketten a történet végén, Miért fontos másokra is gondolni? Kövesd az arany szabályt (Máté 7,12)! Kezdj úgy bánni az emberekkel, ahogyan te szeretnéd, hogy bánjanak veled! Ne légy türelmetlen, ne panaszkodj az ebéd miatt, ne kritizálj másokat - hacsak nem akarod, hogy veled is így bánjanak! Tégy kedves gesztusokat, Ha azon kapod magad, hogy elfojtanád az érzéseidet, ne tedd! Fogalmazd meg őket!¹⁴.

¹³ A szerző disszertációjában tankönyvelemzés keretében különféle korosztályok tekintetében vizsgálta a Boldogságóra (Bagdi B.-Bagdy E. (2017): Boldogságóra kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek 10-14 éveseknek. Bagdi B. (2017): Boldogságóra munkafüzet 10-14 éveseknek. Bagdi B.- Bagdy E., Dobrova Z. (2017): Boldogságóra kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek 6-10 éveseknek. Bagdi B. et al. Boldogságóra munkafüzet 6-10 éveseknek. Bagdi B. - Dezső A. Boldogságóra 14-20 éveseknek. Imi Print nyomda, Nyíregyháza) és az Életrevaló 7 szokás Covey, S. (2014) A kiemelkedően eredményes fiatalok 7 szokása. Harmat Kiadó, Budapest. Covey, S. (2018) A vidám gyerekek 7 szokása. Harmat Kiadó, Budapest) köteteket. A feladatok ennek a gyűjtésnek az eredményeként kerültek tematikusan összegyűjtésre. vö: Ladnai, 2020. 9-es és 12-es melléklet. A továbbiakban ezekből kerültek kiválasztásra, ezért a hivatkozás: Ladnai, 2020.

¹⁴ A feladatok ismertetése meghaladná e tanulmány kereteit, felsorolásuk azt példázza, hogy a megközelítés egyéni, a megvalósításra számos út biztosít lehetőséget. A felsorolás természetesen nem teljeskörű.

Az indikátor neve: szociális készségek /szociális intelligencia, helye a modellben: pozitív teljesítmény, pozitív kapcsolatok, pozitív célok főcsoportok, sorszám: 3.

Az indikátor jelentése: szociális készségek és a szociális intelligencia egyénre szabott fejlesztése.

Pszichopedagógiai aspektus: A specifikumok mentén, és az egyéni fejlődési ütemre tekintettel, egymásra épülő fejlesztési lépések kidolgozása, a lelki és szociális stabilitás tekintetében, a fokozatosság elve alapján.

Feladattípus: Drámapedagógiai módszerek elsődlegessége kiemelt. Ezzel együtt tovább feldolgozási lehetőségek bevonásával pl. kép, film, zene, történet, novella, mese alapján párhuzamok keresése. Játékok, az egyéni beleélés, átélés és megélésre való képességre tekintettel. Esetlegesen alkotói munkán keresztül is lehet közelíteni a témához. Remekül használható továbbá társasjáték, kártya, keresztrejtvény, érzelemkártyák a verbalizálás a tudatosítás céljából. Digitális taneszközök felhasználásával¹⁵, számítógépes játékok példázatán keresztül is megközelíthető a téma. Kifli Sanyi történeteinek feldolgozása (Szigethy-Trencsényi, 2022.), párhuzamok keresése és reflektálási lehetőség.

Példa a feladatokra: Kapcsolatteremtés és bizalom: énekes, mozgásos, szoborjáték, állókép alkotás, kontaktusgyakorlat érintéssel. Üzenetváltás (arc, tekintet, gesztus, testtartás, távolságszabályozás, „emblémák”, státuszjáték. Telefonos játék, Ne szakíts félbe, Tartsd a szabályokat játékok, Szólalj meg játékok, Abba ne hagyd típusú játékok, Ne nézz ki – Tartsd a kapcsolatot játék, ügyelj a térre, építsd a cselekményt (különbéle körmesék), közös dramatizálás mese és vagy szerepjátékok alkalmazott drámajátékok, improvizációs játékok. Csoportépítő játékok: Mondat befejezések, Tulajdonság bolt, Jó kívánság, Csípj fel kisvirág, Bizalom-séta, Milyen ... lenne? A múlt hét egyik élménye, Azt szeretem benned..., A csoport szobra, A mi emlékművünk, A rádiótól jöttem, Az x-dik születésnap, Árverés, Blitzlicht – Pillanatkép, Csoporthangulat színekben, Csoportrajz, Dülöngélős bizalomjátékok pl. Az inga nyelve, Félelmeim és vágyaim, Gombolyagdobálós, Goofie, Hogy érzem magam itt és most, Jóságos manó, Képességfa, Kinek a bőröndje? Mi van a tető alatt?, Mi van e-mögött elrejtve? Ne mondj se igent, se nemet!, Névgombolyító, Parola, Pozitív-negatív visszajelzés, Szeretem - nem szeretem, Vak-kör, Vakjárás egyedül, Vélemények stb. (Gabnai, 2011; Csóti, 2006.)

Az indikátor neve: hatékony kommunikáció, konfliktuskezelés és megoldási készségek, helye a modellben: pozitív kapcsolatok, pozitív teljesítmény főcsoportok, sorszám: 4.

¹⁵ <https://www.kooperativ.hu/szocialiskompetenciak/feladatai>

Az indikátor jelentése: hatékony kommunikáció és hallgatás, konfliktuskezelési és megoldási készségek ismerete, tudatos alkalmazása. Az aktív hallgatás, kommunikációs gétek feloldása, hatékony kommunikációs technikák, képesség elsajátítása a dolgok mások szemszögéből történő látásmódjára (egyéni képességekre tekintettel!).

Pszichopedagógiai aspektus: Az önszabályozó és önregulációs képesség figyelembevételével mikro szituációktól a makrókon át történő alkalmazási módok elsajátítása személyiségspecifikusan. Amennyiben a kifejezés nehezített, egyéb módszerekkel (pl. Szociális történet – Sansosti et al. 2004, PECS kártyák) is megközelíthető és megvalósítható. Az EMK területeinek pl. ítékezés mentes figyelem, az érzelmek azonosítása és szerepe a kommunikációs folyamatban, a felelősségvállalás, empátia a kommunikációban, a düh az erő, az együttérzés, elismerés támogatás kifejezésének szerepe, tudatosítása, felismerése, megértése, gyakorlása. Kommunikációs szituációk és Jógyakorlatok egyéni sajátosságra tekintettel.

Feladattípus: Dramatikus feldolgozás, bábozás, szerepjátékok. Film, kép, videós segédanyagok tudatos használata. Bevonhatók művészeti alkotások (saját és másé is). Az alkotói munkán keresztül is feldolgozható a téma. Képregények (saját vagy már kész pl. Optimista szituációk. (Seligman, 2012.) Az erőszakmentes kommunikáció gyakorlása egyéni élethelyzetekre vonatkoztatva.

Példa a feladatokra: Szituációk zsiráf és sakál nyelven, A megbocsátás hősei, Három jó dolog, Ő mit mondana (Ladnai, 2020.), Montázs-, és vagy báb- képregénykészítés. Arcjáték, Parancsoló gyakorlat, „Személyiségtükör,” Önkifejezés más „nyelveken,” Mondd és közöld, Szinkronizálás. (Rosenberg, 2001) Ugrifuti és az elveszett lepkeháló, Eszti kertet ültet, Önfeltárást elváró kérdés-felelet típusú történetfeldolgozások, szituációk (kérdésselvetések) leírása. Hírességek életeseményeinek bemutatása. Hogyan viselkedtek a szereplők, ki segített kinek és miért, hogyan léptek túl a helyzeteken? Hogyan győztek mindketten a történet végén? Kezdj úgy bánni az emberekkel, ahogyan te szeretnéd, hogy bánjanak veled! Ne légy türelmetlen, ne panaszkodj az ebéd miatt, ne kritizálj másokat - hacsak nem akarod, hogy veled is így bánjanak! Legközelebb, ha valaki megkérdezi, mit csinálsz mostanában, vagy hogy érzed magad, a teljes sztorit add le! Na hagyj ki semmit csak azért, mert attól tartasz, hogy mit fog majd rólad gondolni! Figyelj arra, amit mondasz! Számold meg egy nap hányszor használsz reaktív szavakat, mint például: "miattad, nem lehet, az a baj...." Gondold végig, hogy van-e valami, amit ugyan nem kontrollálhatsz, mégis folyton aggódsz miatta! Határozd el, hogy most azonnal felhagysz ezzel! Mekkora hatással vannak rád közösségeid, azt teszed-e bennük, amit te akarsz? Hallgass meg másokat! Gyakorold a valódi meghallgatást! (Ladnai,2020.)

Az indikátor neve: érzelmi intelligencia fejlesztése, helye a modellben: pozitív kapcsolatok, pozitív érzelmek főcsoport(ok), sorszám: 5.

Az indikátor jelentése: érzelmek megtapasztalása, kezelése, reagálás (pozitív és negatív) érzelmek léte és létjogosultsága. Az érzelmek tudatosítása, megnevezése, beazonosítása, szerepe, pozitivitási arány.

Pszichopedagógiai aspektus: A megsegítés kiterjed az érzelmek megismerésére/megélésére/megnevezésére, felismerésére, szerepére és az ok-okozati összefüggések tudatosítására irányul. Speciális érintettség esetén vizuális támogatással, érzelemkártyákkal.

Feladattípus: kreatív feladatok felhasználásával különféle játékos feldolgozások. Érzelmi társasjáték, Karaktererősségek kártyajáték, Dixit tematikus kártyajáték és társasjáték, OH kártyák, Dramatikus feldolgozások, Bábjáték, Szerepjátékok (projekciós, irányított vagy rögtönzött keretek között).

Példa a feladatokra: Amit egy év adhat, Érzékszervek, Látom, hallom...; Kakukktojás, Apró örömök szigete, Vacsoracsata, Megerősítések, Eszem-izsom, Hála a testünknek, Lapozgató, Örömalbum készítése, Csupa jó hír, Örömkereső séta, Pipáld ki, ami rád is igaz; Örömandala, Pozitív érzések kifejezése, Mosolyogj, Örömleltár, Kacagj, Kedvenc hónapom, Öröme készen, Itt és most, A kedvenc étel, Nyelvtörő, megerősítések, Örömgűjtemény, Hőseink hétköznapi örömei, Három jó dolog. (Ladai,2020) Egymás szemüvegén át. Optimista szituációk, Problémafeltárás: Kié a probléma / szükségletek beazonosítása, én-üzenetek, érzések azonosítása, játékos feldolgozás (vö: Gabnai, 2011 és Csóti, 2006 kiemelt feladatok saját gyűjtés alapján).

Az indikátor neve: megbocsátás, helye a modellben: pozitív kapcsolatok, pozitív érzelmek főcsoport, sorszám: 6.

Az indikátor jelentése: tudni (másoknak, és az egyénnek önmagának) megbocsátani, elengedni a haragot vagy épp megélni azt.

Pszichopedagógiai aspektus: Történetek (kor és sérülésspecifikus) feldolgozási lehetőségei által indirekt példák, sémák kialakítása céljából. Normák és viselkedési irányok kialakítására törekedve a helyes és megfelelő mintázatok elsajátítására.

Feladattípus: képről és mondatokról reflexió, történetfeldolgozás, dramatizálás, szerepcserés dramatikus játék, empátiajáték, alkotómunka, irányított reflexió, meditáció, ének, téma kiterjesztése (helyzetgyakorlat), társasjáték, kártya.

Példa a feladatokra: Kívánj jót azoknak, akik megbántottak, Képzeld el, hogy megbocsátasz, Képregénykészítés, Bocsánatkérő levél, Mondatkiegészítések, A megbocsátás hősei, Három jó dolog, Énekelj a boldogságért, Arcunkra van írva, Újra olvasó, Keresztretjtvény, Milyen terhet viszel, Más szemében a gerendát, Nyelvtörő, A megbocsátás jelei, Ő mit mondana, Nem csak egy tettünkéből állunk, Bocsánatkérő kártya. Ha rosszat teszel, kérj bocsánatot mielőtt más szólít fel rá. Gondolj egy szerettedre vagy egy közeli barátodra, aki nem a rá jellemző módon viselkedett mostanában! Gondolkozz azon, vajon mi okozhatta ezt, mi minden lehet a háttérben! Ha összetűzésbe kerülsz szüleiddel vagy barátoddal, legyél te az első, aki bocsánatot kér! Kérj bocsánatot. (Ladnai, 2020.)

Az indikátor neve: kooperativitás, csapatmunka, projektek, helye a modellben: pozitív kapcsolatok, pozitív célok főcsoportok, sorszám: 7.

Az indikátor jelentése: kooperáció, építő és ösztönző egymásrataltság, csoport és projekttevékenységek.

Pszichopedagógiai aspektus: Egyénre szabott tanulási utak biztosításával, sajátos szükségletek és készségek, képességek mentén történő együttműködési lehetőségek kialakítása. A szociális kompetenciák függvényében, egyéni sajátosságokra tekintettel, a fokozatosság elvét figyelembe véve (fokozatosan növelve a hatókört: párok, mikro csoportok, makro csoportok először homogén majd később heterogén formában). Feladatok delegálása a kooperatív szemlélet mentén az építő és ösztönző egymásrataltságra tekintettel történik. Specifikumokra pl. időkezelési nehézségek kiemelten figyelve!

Feladattípus: együttes feldolgozások (szöveg, kép, alkotómunka, montázs) a csoport építő erejének felhasználásával. Cél a közösség által létrehozott munka közös gyümölcsének élvezete.

Példa a feladatokra: Közös céljaink, Ő mit mondana, Körkérdés, Célok és megvalósulásuk csoportnaplóban, Házi motivációs tabló, Sikertérkép, Montázskészítés, Gálaműsor, Játsszunk színházat, Emlékidézés, Közös rajz, Csoporthála, Hegyek-völgyek, (Nehezített) gimnasztika, Családtörténelem, Montázs, Reklámfilm készítése. (Ladnai, 2020.)

Az indikátor neve: hála, helye a modellben: pozitív kapcsolatok, pozitív érzelmek főcsoportok, sorszám: 8.

Az indikátor jelentése: a hála érzésének felismerése és megtapasztalása, jótékony hatásainak tudatosítása.

Pszichopedagógiai aspektus: Retrospektív élettapasztalatokra építés segítségével az érzés jótékony hatásmechanizmusának megismerése.

Feladattípus: Szükség esetén vizuális támogatás, képzőművészeti alkotás / kreativitás felhasználása önkifejezésre, mese (történet)feldolgozás, éneklés, reflektálás kép és szövegrészletek alapján, képelemzés, dramatizálás, dramatikus játék, báb készítés- bábozás.

Példa a feladatokra: Hálaelettár, Hálatávirat, Hálagyöngysor, Hálaforrásaim, Hálás hősök, Titkosírás, Visszatekintés, Hálás vagyok neked, Hálanapló a naplóban, Lapozgató, Hálakirándulás, Családi hálaelettár, Szeretetcupon készítése, Hálabefőtt, Keresztrejtvény, Hálás szereplők, A mosolytól az ölelésig, Hálalevél, Hálaforrásaim, Te se maradj ki, Miért vagy hálás, Hálanap, Hálaterv, Hálafa, Hálakövek, Hálapartnerék. (Ladnai, 2020.)

Az indikátor neve: savoring technikák alkalmazása, helye a modellben: pozitív kapcsolatok, pozitív érzelmek főcsoportok, sorszám: 9.

Az indikátor jelentése: boldogságteremtés, hálaadás, erények által vezérelt viselkedés, megküzdési képesség.

Pszichopedagógiai aspektus: Alkalmazási szint (3,4,5,6,8) előzőek rutinos alkalmazása esetén ajánlott, tudatos technikákkal koncentrálni az elsajátítására.

Feladattípus: kreativitás, művészet és önkifejezés, színezés, reflexióra építkezés, szövegfeldolgozás, mondatbefejezés, képértelmezés, zenés témafeldolgozás, problémamegoldást segítő feladatok, meditációk

Példa a feladatokra: Érzékszervek örömei, Amit egy nap/évszak/szülő/testvér/gyermek adhat, Mutasd, hol? Adni vagy kapni...? (ugyanazon szituációk eseténben). Mitől érzed jól magad, mit teszel, mit hol, hogyan érzel ilyenkor? Mi foglalja le a gondolataidat, az idődet és az energiádat, ha éppen szabad vagy? Vajon nem vált-e az életed középpontjává? Keress egy csendes helyet, ahol egyedül lehetsz! Gondolkozz azon, hogy mi az, ami a legfontosabb számodra az életben! Vizsgáld meg magad: nyer-veszít, veszít-nyer, veszít-veszít, vagy nyer-nyer - hogyan hat ez rád a mindennapokban? (Ladnai, 2020.)

Az indikátor neve: flow, flourish, helye a modellben: pozitív kapcsolatok, pozitív érzelmek, pozitív kapcsolatok főcsoportok, sorszám: 10.

Az indikátor jelentése: áramlás és áramlattevékenységek megélése.

Pszichopedagógiai aspektus: Saját élményű megtapasztalás, tudatosítás, feldolgozás, reflektálás tanulása.

Feladattípus: kép és szövegértelmezés, meditáció és relaxáció

Példa a feladatokra: Anagramma, A Boldogság napja, Varázsgömb, Nevetésverseny. A relaxáció lépéseit: elnehezedés, átmelegedés,

szívgyakorlat, légzésgyakorlat, napfonat, homlok-gyakorlat Kovács-Kovács módszertani útmutatója (2023) részletesen bemutatja használatát, hatásmechanizmusával együtt.

Az indikátor neve: motiváció, helye a modellben: pozitív kapcsolatok, pozitív elköteleződés, pozitív kapcsolatok főcsoportok, sorszám: 11.

Az indikátor jelentése: a tevékenység teljes értékének megtapasztalása, (intrinzik motiváció felkeltése, fenntartása)

Pszichopedagógiai aspektus: Egyéni érdeklődés és képességek figyelembevételével. A megismerés folyamán szükséges kitérni és feltárni mik mozgatják és határozzák meg az egyén érdeklődését, képességeit.

Feladattípus: történetfeldolgozás, szituációs játék, alkotómunka, irányított reflexió, vizualizálás, pozitív megerősítések, társasjáték, kártya

Példa a feladatokra: Évértékelés, Újra olvasó, Egyéni célok, Ígéretkártyák, Útkereső, Vakon halászni, Mesehősök valódi célokkal, Közös céljaink, Építs önbizalmat, Milyen igaz, Látom a jövőt, Erősségek, melyek a célig visznek, Szokáscsere, Ünnepelj, Jó okom van rá, Házi motivációs tabló, Sikertérkép, Hogyan látnak mások engem, Az elköteleződés hősei, Három dolog gyakorlat, Útkereső, Tanulj a példaképektől, Jövőkép megalkotása, Célok életterületenként, Készíts bakancslistát! (Ladnai, 2020.)

Az indikátor neve: optimizmus, helye a modellben: pozitív kapcsolatok, pozitív egészség főcsoportok, sorszám: 18.

Az indikátor jelentése: pozitív jövőbe tekintés, átkeretezés képessége.

Pszichopedagógiai aspektus: Szorosan összefügg az egyéni élethelyzet és a személyiség kérdésével, ugyanakkor az átkeretezés tanulhatósága jelentős segítség az indikátor formálásakor.

Feladattípus: meditáció, éneklés, képelemzés, asszociációs játék, egyéni és csoportos reflexió, dramatikus feladatok, problémamegoldás, elméleti háttér feldolgozása. Célrányos relaxáció (Bagdy, 2017.) lelki edzés, lelki egyensúly, stresszkezelés és feszültségoldás céljából korosztályonként, belső megerősítésekkel.

Példa a feladatokra: Optimista-pesszimista szemüveggészítés, Negatív gondolatok átformálása, A jövő vonala, Elköteleződés az optimista magvak mellett, Átkeretezés, Kutatómunka, Az optimizmus hősei, Három jó dolog, Tulajdonságfa készítése, Meleg zuhany, Elrejtett pozitív üzenet, Reklámfilm készítése, Társasjáték, Elismerő oklevél készítése, Keresd a rosszban a jót, Keresztretjtvény, Min nevetünk, Optimista és pesszimista helyzetértékelés, Szemléletváltás, Nyelvtörő, Mi sül ki belőle, Hogy

beszélj magaddal, Varázsgömb, Örök mosoly, Az olvasó közbeszól, Hogy vagy - Nevetésverseny - Most hogy vagy? Egyperces interjú, Add tovább a grimaszt, Családtagjaim lehető legjobb énekei, A jövő iskolája. Kérdezőkocka, Sóstartó, Optimista-torta, Hogyan telik egy nap, Közlekedési lámpa. (Ladnai, 2020.)

Az indikátor neve: GRIT (~erősségek) karaktererősségek fejlesztése, helye a modellben: pozitív kapcsolatok, pozitív teljesítmény, pozitív elköteleződés, pozitív érzelem főcsoportok, sorszám: 19.

Az indikátor jelentése: GRIT = képesség és erőfeszítés, szenvedély szorzata. Jellemszilárdság, határozottság, kitartás valaminek a megvalósítására.

Pszichopedagógiai aspektus: A 13. indikátornál meghatározott erősségeknek megfelelően fejlesztési irányok meghatározása, fokozatos felépítése.

Feladattípus: alkotási folyamatokkal esetleges önkifejezési nehézség esetén, reflexióra építkezés, szövegfeldolgozás, képértelmezés, zenés témafeldolgozás, problémamegoldást segítő feladatok, meditációk

Példa a feladatokra: optimizmus, céltudatosság, hála, társas kapcsolatok, célok kitűzése, megküzdési stratégiák, megbocsátás feladatai

Az indikátor neve: társas/szociális kompetenciák, tudatosság, empátia, tolerancia, helye a modellben: pozitív kapcsolatok, pozitív teljesítmény, pozitív célok főcsoportok, sorszám: 20.

Az indikátor jelentése: társas/ szociális tudatosság pallérozása, empátia, tolerancia, kölcsönös tisztelet, közösségi szolgálat szerepe.

Pszichopedagógiai aspektus: Alkalmazási szint is lehet, ám az egyes érzések pontos megismerése, felismerése meghatározó lehet a társas szinten történő alkalmazási aspektus tekintetében. Itt is kiemelt szempont az egyéni szükségletek mentén való tervezés, alkalmazás és megvalósítás.

Feladattípus: testtudat-, figyelem-, koncentráció-, finommotorika- mozgás tér-, időérzékelés fejlesztésére csoportosan végezhető feladatok, játékok. Dramatikus feldolgozások, állóképek, érzelemkifejező feldolgozások.

Példa a feladatokra: Beszélgetés évszakokról, Neved kezdőbetűi, Hova tartozol, Miként folytatnád, Állókép, Emblémák. (vö. Gabnai, 2011.)

Az indikátor neve: önérzet, öngazgatás, önuralom, helye a modellben: pozitív kapcsolatok pozitív célok, pozitív teljesítmény főcsoportok, sorszám: 21.

Az indikátor jelentése: képesség az erőteljes érzelmek és impulzusok irányítására, megfelelő kifejezésére, saját test feletti uralom, fejlesztése.

Pszichopedagógiai aspektus: Az egyéni képességek meghatározóak abban a tekintetben, hogy az egyén szükségleteinek megfelelően hogyan lehet ennek az indikátornak az elsajátítását ösztönözni. Szükséges pontosan tudni és tudatosan kezelni, hogy hol az ok és az okozat kapcsolata a folyamat során. A feladatválasztás is ennek figyelembe-vételével kell, hogy történjen.

Feladattípus: színezés, reflexióra építkezés, szövegfeldolgozás, képértelmezés, zenés témafeldolgozás, probléma feltárás és feldolgozás, megoldást segítő feladatok. Méregűző játékok. Gőzkieresztés a csoportban, A düh leépítése, a félelmek leküzdése, Az erősségek és határok felfedezése, Közös a cél felé – a vitázás tanulása, Játékos konfliktusmegoldás, Ellazulunk és erőt gyűjtünk. (Stamer-Brandt, 2015.)

Példa a feladatokra: Nem gondoltam volna, Hegyek-völgyek, Miért pont én, A csodálatos segítők, A megküzdés szívárványa, Képregény, Hol érzem a feszültséget, Hogy is van ez, Nehezített gimnasztika, A problémától a megoldásig, Megerősítések nehéz időkre, Magántörténelem, Filmklub, Útkereső, Labirintus, Problémamegoldó tesztlap, Stresszkezelési módok, Három jó dolog, A megküzdés hősei. (Ladnai, 2020.) Érzelem-, és Indulat-, hőmérő. (Bántó A. 2023 - Logopsi online elérhető kiadványok Düh és Érzelemkezelés specifikus gyűjtemény)

Az indikátor neve: felelősségvállalás, helye a modellben: pozitív kapcsolatok, pozitív teljesítmény, pozitív célok főcsoportok, sorszám: 25.

Az indikátor jelentése: felelősségteljes döntéshozatal tekintettel azok következményekre, (mások hibáztatásának elkerülése).

Pszichopedagógiai aspektus: egyéni és csoportos reflexió, problémamegoldás. 15-ös indikátor és a komplex modell szemléletének egyéni felelősség kérdéskörét foglalja magában, pici lépésenként tanítható számos napi rutin kapcsán. Hatása többszörös!

Feladattípus: Példa a feladatokra: Én még sosem, Emlékidézés, Mit tehetek, Bizalomkör, Elismerő oklevél, Hála és szeretetkupon. (Ladnai, 2020.)

3. Lehetőségek, teendők, feladatok, további irányok

Lehetőségek: A szemlélet terápiás keretek közé „illesztése” (minden érintett!) számára előnyös lehet. A pozitív attitűd kialakítása a nevelési, oktatási, fejlesztési, rehabilitációs folyamatokban elengedhetetlen. (Demeter, 2007.) Az oktatás, gyógyító nevelés, gondozás egyértelműen

hozzá tud járulni a társadalmi beilleszkedés segítségével az egyén jóllétéhez. A karaktererőségek mentén történő, egyedi és egyéni fejlesztési folyamatok, a pozitív pszichológia kereteinek (megküzdés, coping, savoring stratégiák tanítása) elsajátítása további devianciák kialakulását és szélsőségek felé tolódását előzheti meg. Az inadaptált gyermekek szocializációjának elősegítése nélkülözhetetlen a társadalmi inkluzivitás tekintetében is, a társas kapcsolatok (hátrányok csökkentése a nevelési színtereken) komplexitásában az empátia, tolerancia fokának/mértékének emelkedését idézhetné elő. A remény- és célelmélet, intelligencia implicit elmélete, gyarapodó gondolkodásmód, az építés és bővítés elmélete, flow, wellbeing, mentális egészség, reziliencia, testtudatosság, globális jóllét a terápiás/oktatási/nevelési folyamatba integrálva ezek mielőbbi bekövetkezését segíthetik/idézhetik elő.

Teendők, feladatok: A további PE elemek (5) és indikátorok (11) tekintetében is szükséges lenne fenti módon elkészíteni (esetleg bővíteni) az alkalmazás tekintetében szükséges tematikus gyűjtést (feladattípusok és feladatok kiemelése, meghatározása). Ezt követően szintér és korspecifikus oktatási segédanyagok készítése valósulhatna meg, gyakorlati szakemberek bevonásával. A PE módszertanának megértése és tudatos használata, alkalmazása majd ezt követően szokássá tétele az egyén és a pszichopedagógia gyermeke számára is kiemelt előnyököt tudna biztosítani.

További irányok: intervenciók megtervezése és mérése, kutatási bizonyítékok gyűjtése; hatás és bevételek vizsgálata különböző szintereken különböző csoportjain, különböző időintervallumban, esetleg longitudinális utánpótlás mentén.

4. Összegzés

A tanulmányban először az elméleti keretek tisztázása történt (pozitív pszichológia, pszichopedagógia), majd a lehetséges kapcsolódási pontok szemléltetése a PERMA elemek egyike, a pozitív kapcsolatok tekintetében. Az elem 15 (korábban feltárt) indikátort tartalmaz, ezek kerültek feladattípusok és eszközök tekintetében a pszichopedagógia számára alkalmazási javaslattal összegyűjtésre. Ezek kipróbálása a gyakorlati tevékenységek során, az egyes szintereken, és korosztályok tekintetében fenti elméleti jellegű összefoglalást kiegészítheti, megtermékenyítheti. Ennek eredményeként további javaslatok, észrevételek és bővítések segítségével hozzájárulhat a pszichopedagógia alanyainak lelki védelméhez, fejlődéshez!

Irodalomjegyzék

Bántó A. (2023): Értsd meg az érzelmeidet. Az érzelmi intelligencia fejlesztése, a szorongás leküzdése. Logopsi segédanyag.

Bagdy E. (2017): Pszichofitness gyermekeknek, szülőknek és nevelőknek. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Csóti M. (2006): *A gyermek társas készségeinek fejlesztése - Kapcsolatok - kommunikáció - önbecsülés*. Pro Die Kiadó, Budapest.

Demeter G.né (2007): A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók egyénre szabott fejlesztése. Fejlesztő Pedagógia: Pedagógiai szakfolyóirat 18: 5 pp. 4-10., 7 p.

Fredrickson B.L. (2015): *A pozitív érzelmek hatalma*. Akadémiai kiadó, Budapest.

Gabnai K. (2011): *Drámajátékok - Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.

Holik I. - Kersánszki T. - Sanda I. D. (2023): A kiemelt figyelmet igénylő tanulók mentorálása online környezetben. In: Karlovitz J. T. (szerk.): *Elméletek és ötletek a módszertani változáshoz*. International Research Institute, Komárno, p226-236

Holik, I. - Sanda, I. D. (2020): Character Strengths and Virtues of Mentor Teachers. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(5), p7-19

Kereki J. - Pichler Zs. (2017): A pszichopedagógia jelenlegi helyzete és perspektívái 241-258 *Gyógypedagógiai szemle* 45. évf. 4. sz. (2017. október-december)

Kersánszki, T. - Holik, I. - Sanda, I. D.: Mentoring Opportunities for Students with Special Needs. In: Rüttemann, T. - Pachatz, W. - Auer, M. E. (Eds.). *Learning in the Age of Digital and Green Transition: Proceedings of the 25th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2022)*, Volume 1. Springer International Publishing, Cham, p269-280

Kovács D.- Kovács P. (2023) Relaxáció p.377-397. In: Pszichopedagógia. szerk. Takács I. Flaccus kiadó, Budapest.

Kun, Á. - Szabó, A. (2017): Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72 (3). pp. 281-310. ISSN 0025-0279

Ladnai A.né (2018): A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség*, IV. évf., 2018-2019/1-4. sz. In. <https://journals.lib.pte.hu/index.php/arjes/article/download/5574/5381/9716> lt.23.12.19.

Ladnai A.né (2020): *Tartalmi szabályozók vizsgálata a Positive Education modell alapján a hazai közoktatás egy szegmensében*. Phd. értekezés. Pécsi

Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
In: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23974/ladni-attilane-phd-2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (lt.23.12.19)

Lyubomirsky S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok?* Ursus Libris Kiadó, Budapest.

Masten, Ann & Coatsworth, J. (1998): The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: *Lessons from Research on Successful Children*. The American psychologist. 53. 205-20. 10.1037/0003-066X.53.2.205.

Norrish, M. J. (2015): *Positive Education – The Geelong Grammar School Journey/Series of positive psychology*. Oxford University Press.

Norrish, M. J., Williams, P., O’Connor, M., Robinson, J. (2013) *An applied framework for Positive Education*. International Journal of Wellbeing, 3(2), 147-161. doi:10.5502/ijw.v3i2.2 In: <http://internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/250/358> (lt.18.10.02.)

Oláh A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra, 2004/11*.http://epa.oszk.hu/00000/00011/00087/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_11_039-047.pdf (lt. 23. 03.02.)

Peterson C., Seligman Martin E. P., Park Nansook (2004): *Strengths of character and well-being*. In: Journal of Social and Clinical Psychology, Vol. 23, No. 5. 603-619.

Rosenberg, M.B. (2001): *A szavak ablakok, vagy falak*. Agykontroll kft.

Sansosti, F. J. Powll-Smith, K. A.& Kindcaid D. (2004) *A Research Synthesis of Social Story Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders, Focus On Autism And Other Developmental Disabilities* Volume 19, Number 4, Winter, pp194–204

Seligman M.E.P. (2002): Az erősségek és erények újjáélesztése. In: *Authentic happiness*. New York, Free Press, 125-161. Ford. Szondy Máté. In: Pléh Csaba, Boros Otília (2004) *Bevezetés a pszichológiába*, Budapest, Osiris. 664-693.

Seligman M.E.P. (2011): *Flourish – Éljen boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Seligman M.E.P. (2012): *Az optimista gyermek (Védd meg a depressziótól – legyen boldog élete)* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Seligman, M. E. P., Adler, A. (2018): *Positive Education*. In J. F. Helliwell, R. Layard, J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018*. (Pp.52 - 73). Global Happiness Council. https://www.researchgate.net/publication/323399593_Positive_Education (lt. 23.03.12.)

Shawn, A. (2015): *A boldogság, mint versenyelőny* - Hogyan legyünk sikeresek a munkában a pozitív pszichológia eszközeivel? HVG Könyvek kiadó, Budapest.

Stamer-Brandt P. (2015): *Kis méregzsákok*. Ludovika Egyetemi kiadó Nonprofit kft.

Szigethy Zs. - Trencsényi P. (2022): *Kifli Sanyi az érzelmek labirintusában*. (online megrendelhető kiadvány)

4. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI KÉRDÉSKÖRÖK, MÓDSZERTANI MEGOLDÁSOK

AZ ÉSZAK-ALFÖLDI RÉGIÓ VÉGZŐS SZAKKÉPZŐ ISKOLÁS TANULÓINAK SZOCIOÖKONÓMIAI HÁTTERE- TANULÓI KÉRDŐÍVES KUTATÁSUNK EREDMÉNYEI TÜKRÉBEN

Vályogos Krisztina, krisztinavaluyogos@gmail.com

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

1. Bevezetés

A méltányosság és az egyenlő hozzáférés a fejlett társadalmak oktatási rendszerében biztosítja az alacsony társadalmi státusú gyermek számára az iskolázottsági, a foglalkoztatottsági és végső soron a társadalmi mobilitás lehetőségét. (Ostorics, Szalay, Szepesi és Vadász, 2016.) Korábbi hazai és nemzetközi kutatásokból tudjuk, hogy az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekei az érettségit nem adó szakmai képzéseket választják. (Róbert, 1991; Fehérvári 1996, 2013.) Kutatásunkban során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen családi háttér jellemzők mentén azonosíthatóak az érettségit nem adó programtípust választó családok.

2. Szakirodalmi áttekintés

Az oktatás kiemelten fontos szerepet játszik a hátrányos családi háttérből érkező fiatalok foglalkoztatottságának fokozásában, ezáltal megteremtve a társadalmi mobilitás lehetőségét. Ezen leendő munkavállalói sikeresség, a foglalkoztatottsági esélyek a középfokú végzettség megszerzésével növelhetőek. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy az aktív foglalkoztatottsági státus elérése, valamint az elérhető bérek nagysága összefügg a megszerzett képzési szinttel, mely növekszik a sikeresen befejezett képzési szint emelkedésével. (Kertesi - Kézdi, 2010.)

Kertesi és Kézdi (2010) eredményei alapján rámutatott, hogy az aktív foglalkoztatottsági státus eléréséhez a középfokú végzettség megszerzése elengedhetetlen, míg az elvégzett középfokú programtípus befolyásolja a leendő béreket.

Ugyanakkor az általános iskola végén meghozott továbbtanulási döntés során a hátrányos családi háttérű fiatalok leggyakrabban az érettségit nem adó szakmai programtípust választják. (Kertesi - Kézdi, 2010; Liskó, 2003; 2005; Havas, Kemény és Liskó, 2002.)

2006-ban az általános iskolában 8. évfolyamos tanulók N=7929 adatait elemezve a legfeljebb az általános iskolát befejező szülőket tekintették alacsony iskolai végzettségűnek. Ez alapján a szülők iskolázottságbeli lemaradása a roma tanulók esetében jelentős volt, ahol a szülők több, mint 60%-a, míg a nem roma tanulók szüleinek kevesebb, mint 10%-a nem tanult tovább az általános iskola befejezése után.

A diákok továbbtanulási arányát vizsgálva bár túlnyomó többségük tovább tanult valamilyen középfokú intézménybe szintén a roma tanulók hátrányát mutatták ki, ugyanis, 100-ból 8 roma fiatal nem tanult tovább.

Mint ahogy korábbi kutatási eredmények rávilágítottak az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekei az érettségit nem adó szakmai képzéseket választják (Róbert, 1991; Fehérvári 1996, 2013.), melynek oka részint, hogy társadalmi rétegspecifikus jellemzők figyelhetőek meg a családok továbbtanulási aspirációi során. (Andor - Liskó, 2000.)

Az érettségit adó és nem adó középfokú programtípusok esetében eltérő tendenciát figyelhetünk meg, a roma származású tanulók közül csak minden 10. a gimnáziumokba, míg közel 50%-uk az érettségit nem adó intézménytípusban folytatta tanulmányait.

Magas azon tanulók aránya, akik nem az életkoruk alapján elvárható tanulási útvonalon haladtak, magas, közel 17% azon tanulók aránya, akik évet ismételtek, és közel 8,5%-uknak a vizsgálat időpontjában 2009-ben már nem volt nappali tagozaton tanulói jogviszonyuk. Jelentős a lemorzsolódott tanulók aránybeli eltérése is, hiszen a 12. évfolyamig a tanulók 5%-a, a roma tanulók majdnem 40%-a, az alacsony szülői iskolázottságú háttérű tanulók 20%-a, míg, ha az aluliskolázottsághoz roma származás is társult, akkor 35%-uk morzsolódott le a nappali tagozatos képzésekből. Nem kellett évet ismételnie az alacsonyan iskolázott szülői háttérű tanulók közel 60%-ának, míg a többes hátrányú tanulók alig 1/3-ának. A roma tanulók hátrányát mutatták ki azon tanulók esetében is, ahol a szülők iskolázottabbak, ahol a tanulók több, mint 2/3-ának, míg a roma származású tanulók esetében, holott nem tartoztak az alacsonyan iskolázott szülőkkel rendelkező csoportba mégis mindössze 40%-uknak nem volt évismétlése. (Kertesi-Kézdi, 2010) A roma tanulók tanulmányi előmenetelbeli hátrányának oka nem az származásuk, hanem a családi környezet többes hátránya, mely megnyílvánul a szülők alacsony iskolázottságában és foglalkoztatottsági státusában, az ebből adódó anyagi helyzetben és települési hátrányban. (Kertesi - Kézdi, 2012.)

3. Kutatási kérdésünk, hipotézisünk

Kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy mely gazdasági-társadalmi jellemzők mentén azonosíthatóak a szakképző iskolai programtípust választó családok.

H1 Hipotézisünket a nemzetközi és magyar szakirodalommal egybecsengően alkottuk meg, miszerint az érettségit nem adó szakképzési programtípus a legalacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekeinek nyújt középfokú továbbtanulási lehetőséget. (Róbert, 1991; Fehérvári 1996, 2013; Liskó - Fehérvári 1996, 1998; Andorka, 1999; Traqueia et al., 2020; OECD, 2018)

H2 Ugyanakkor feltételezzük, hogy a szakképző iskolát választó tanulók nem tekinthetők homogén csoportnak és jellemző szocioökonómiai jegyeik alapján csoportosíthatóak.

4. Minta és módszer bemutatása

Az észak-alföldi régió három megyéjének szakképző iskolásai válaszoltak online kérdőívünk kérdéseire n=600. A kitöltők átlag életkora 18,3 év. Kérdőíves kutatásunkban az észak-alföldi régió 8 szakképzési centrumának intézményei vettek részt.

A tanulók gazdasági-társadalmi háttérének feltárására megkérdeztük a lakóhelyük településtípusát, a szülők legmagasabb iskolai végzettségét, foglalkozását, a testvérek számát, a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságot, az objektív anyagi tényezőket és a családok szubjektív anyagi helyzetét.

A szakképző iskolások több, mint fele városban, kisvárosban él és mindösszesen 5%-a vármegyeszékhelyen, jellemzően 2-3 gyermekes családokban.

5. Eredményeink

5.1 A szülők legmagasabb iskolai végzettsége

Az anyák, nevelő anyák legmagasabb iskolai végzettségének vizsgálatakor azt láthatjuk, hogy minden harmadik anya (34,3%) csak az általános iskolai tanulmányait fejezte be, 19%-uk szakmunkás bizonyítványt szerzett, szakközépiskolát végzett 22,7%-uk, gimnáziumot 7,8%-uk. A felsőoktatásban főiskolai vagy egyetemi szintű oklevelet szerzett 2,2%-uk, ugyanakkor a válaszadók 11,8%-a nem tudta vagy nem akarta megjelölni anyja iskolai végzettségét. Az anyák több, mint fele, 53,3%-a legfeljebb szakmunkás bizonyítvány elvégzéséig, 30,5%-a az érettségi megszerzéséig (szakközépiskola, gimnázium) jutott és mindösszesen 4,4%-uk diplomás (1. táblázat).

1. táblázat Anyák/nevelőanyák legmagasabb iskolai végzettsége (n=600)

Legmagasabb iskolai végzettség	%
általános iskola	34,3
szakmunkásképző	19
szakközépiskola	22,6
gimnázium	7,8
főiskola	2,2
egyetem	2,2
nem tudom	11,8
Összesen	100

Forrás: saját szerkesztés

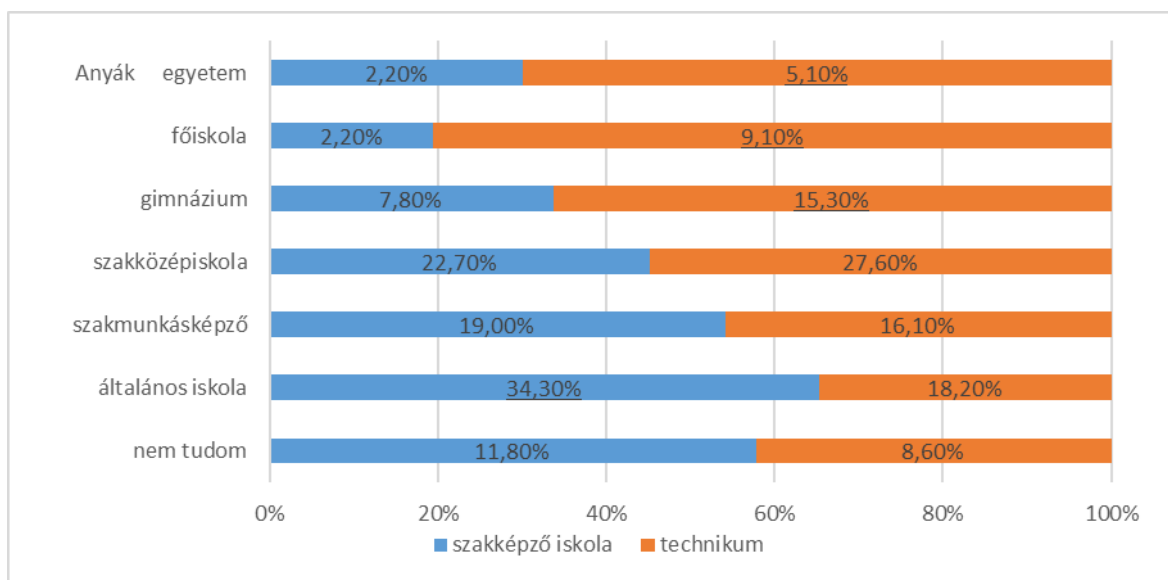
Az apák 28,8%-a csak az általános iskolát fejezte be, 27%-a szakmunkás, 21,7%-a szakközépiskolai, 3,8%-a a gimnáziumi programtípust végezte el. Az apák 2,5%-a főiskolai és mindösszesen 1,2%-a egyetemi diplomát szerzett. A válaszadók 15%-a nem tudta vagy nem akarta megjelölni apja legmagasabb iskolai végzettségét. Tehát az apák 55,8%-a legfeljebb a szakmunkásképző befejezéséig, 25,5%-a az érettségi megszerzéséig (szakközépiskola, gimnázium), és 3,7%-a a diploma megszerzéséig jutott el tanulási útvonalában (2. táblázat). A szülők iskolázottságának összehasonlításakor a legfeljebb az általános iskolát befejezők és a szakközépiskolai, valamint gimnáziumi és egyetemi végzettségek esetében az anyák, míg a szakmunkásképző és a főiskola esetében az apák túlsúlyát láthatjuk.

2. táblázat Apák/nevelőapák legmagasabb iskolai végzettsége (n=600)

Legmagasabb iskolai végzettség	%
általános iskola	28,8
szakmunkásképző	27
szakközépiskola	21,6
gimnázium	3,8
főiskola	2,5
egyetem	1,2
nem tudom	15
Összesen	100

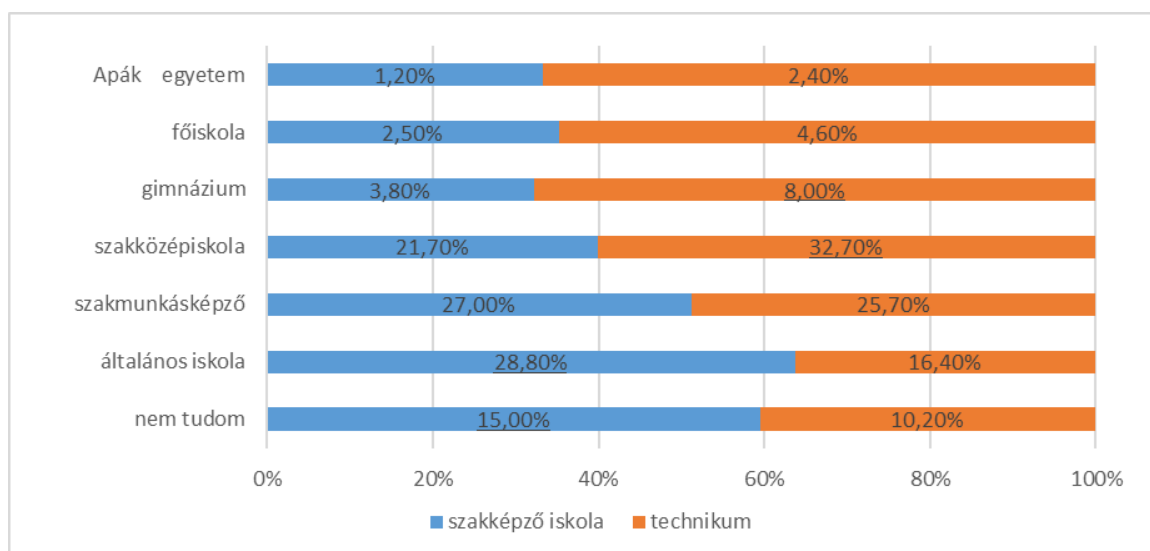
Forrás: saját szerkesztés

A szülők legmagasabb iskolai végzettségének programtípusonkénti vizsgálatakor azt láthatjuk, hogy mind az anyák, mind pedig az apák esetében a legalacsonyabb iskolázottságú, legfeljebb az általános iskolát befejező szülők felülreprezentáltak a szakképző iskolai programtípusban tanulók esetében. Ugyanakkor a gimnáziumot végzett vagy felsőfokú végzettségű anyák jellemzően a technikai programtípust preferálják, míg apák esetében ez a szakközépiskolai és gimnáziumi végzettségűekről mondható el (1.,2. ábra).



1. ábra Anyák legmagasabb iskolai végzettségének programtípusonkénti aránya (%)

($n_{\text{szakképző isk}}=600$, $n_{\text{technikum}}=373$, Khi négyzet próba $p_{\text{anya}} < 0,001^{***}$, aláhúzással jelöltük, ahol az Adjusted Residual > 2)



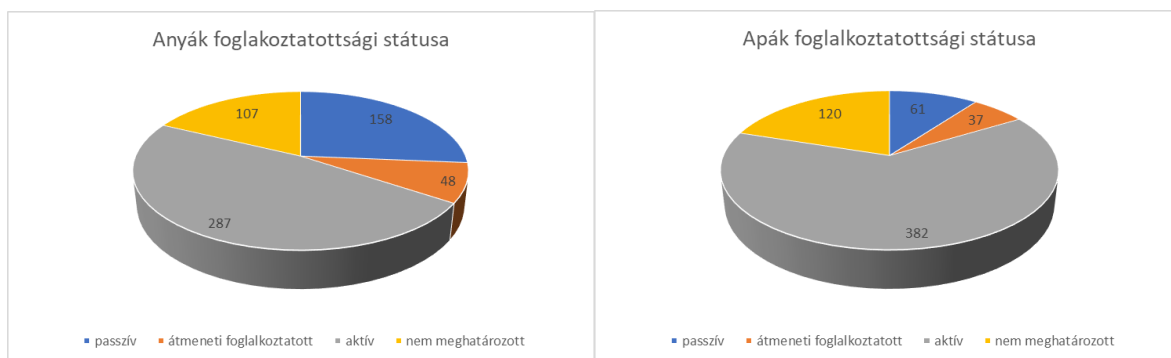
2. ábra: Apák legmagasabb iskolai végzettségének programtípusonkénti aránya (%)

(nszakképző isk=600, ntechnikum=373, Khi négyzet próba papa<0,001***, aláhúzással jelöltük, ahol az Adjusted Residual>2)

A szülők legmagasabb iskolai végzettségének vizsgálatakor a kapott eredményeinket összevetjük az MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet 2019-es országos vizsgálatának eredményeivel. Az országos mintával összehasonlítva a régió eltérő sajátosságait fedezhetjük fel, melyben magasabb a legfeljebb általános iskolai végzettségű szülők aránya. Ugyanakkor a legfeljebb szakmunkásképzővel rendelkező szülők mindkét szülő esetében az országos átlaggal egybecsengenek, de az észak-alföldi régióban a végzettségek inkább az általános iskolai végzettség irányába tolódnak el, emellett a legalább érettségivel rendelkező szülők aránya programtípusonként is közel megegyezik az országos átlaggal. (Csányi & Széll, 2020.)

5.2 A szülők foglalkoztatottsági státusa

A szülők többsége alkalmazott, az anyák 43%-a, az apák 47%-a. Az anyák közel 11%-a háztartásbeli, míg az apák 13%-a vállalkozó. Az elaprózódó elemszámok miatt a foglalkozásokat foglalkoztatottsági kategóriákba rendeztük. Ezáltal létrehoztuk az aktív, a passzív, az átmeneti foglalkoztatott és a nem meghatározott kategóriákat. Aktívnak tekintettük a foglalkoztatottsági státusát annak a szülőnek, akinek az alkalmazott, a vállalkozó, a mezőgazdasági őstermelő itemek kerültek megjelölésre. Passzívnak, akinek a munkanélküli (ellátásban részesül vagy ellátás nélkül), a rokkantnyugdíjas, a nyugdíjas, a háztartásbeli vagy a GYED-en van, GYES-en van itemek kerültek megjelölésre. Az átmeneti foglalkoztatott kategóriába a közhasznú foglalkoztatott és az alkalmi munkából élő szülők kerültek. Nem meghatározottaknak a nem tudom válaszokat tekintettük. Az apák több, mint 63%-a, az anyák közel 48%-a aktív kereső tevékenységet folytat. Legalább minden negyedik anyja és tizedik apa passzív, tehát nem végez kereső tevékenységet. Átmeneti foglalkoztatott az anyák 8%-a, az apák 6%-a. Ugyanakkor minden ötödik apa foglalkoztatottsági státusát nem tudtuk besorolni, míg ez az arány az anyák esetében 17,8% (3. ábra).



Forrás: Saját szerkesztés

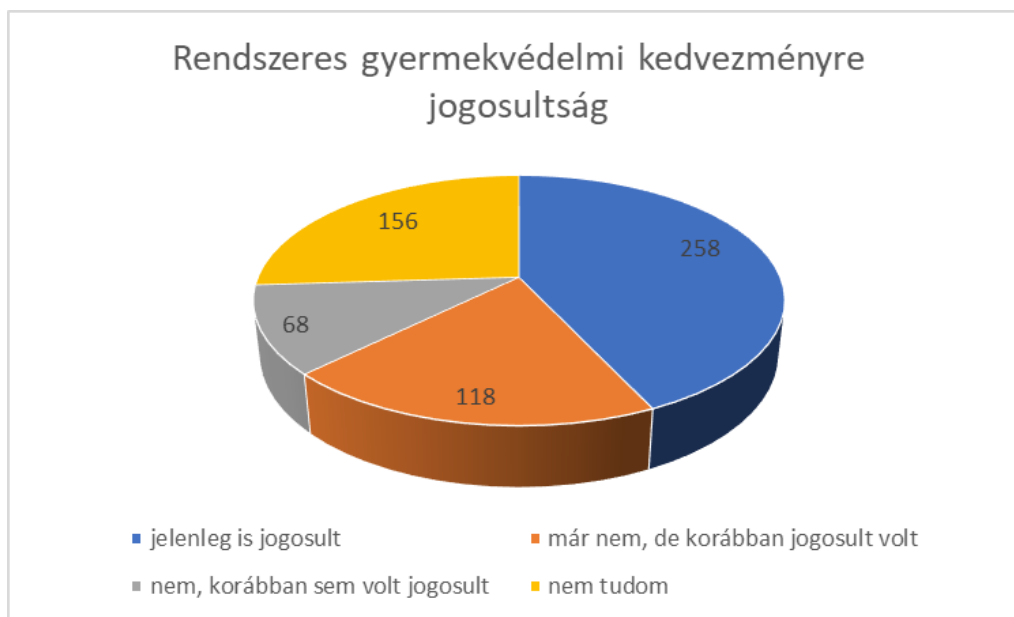
3. ábra: Szakképző iskolás szülők foglalkoztatottsági státusa ($n_{\text{anya}}=492$, $n_{\text{apa}}=479$)

A kapott szülői foglalkoztatottsági adatainkat összevetettük az korábban említett GVI, 2019-es kutatás eredményeivel, miszerint Az országos átlaghoz képest a régióban mindkét szülő esetében alacsonyabb az átmeneti foglalkoztatottak aránya és magasabb a passzívok aránya, az anyák esetében kétszer annyian inaktívak az észak-alföldi régióban, közel minden harmadik anya. (Csányi és Széll, 2020.)

5.3 Objektív és szubjektív anyagi tényezők

A családok anyagi helyzetének feltérképezéséhez megkérdeztük az rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre (RGYK) való jogosultságot¹⁶. Az RGYK a gyermeknek hátrányos szociális helyzet esetén jár, az erre való jogosultság feltétele, hogy a család 1 főre jutó havi jövedelme ne haladja meg az öregségi nyugdíj 180%-át és a család ne rendelkezzen a jogszabályban meghatározottnál nagyobb értékű ingatlan-, illetve ingóvagyonnal. A hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzet megállapításának előfeltétele a RGYK kedvezményre való jogosultság. A tanulók 4 item közül választhattak a jelenleg is részesülök, a már nem, de korábban részesültem, a nem is részesültem, valamint a nem tudom között. A rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság vizsgálatakor azt tapasztaltuk, hogy a tanulók 43%-a jelenleg is, 19,7%-a korábban jogosult volt, de jelenleg már nem jogosult rá, tehát a szakképző iskolai diákok 63%-a szociális helyzete miatt korábban vagy jelenleg is jogosultságot szerzett (4. ábra).

¹⁶ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról



Forrás: Saját szerkesztés

4. ábra: Rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság (n=600)

A szubjektív anyagi jólét feltárására esetében a korábbiaktól (objektív anyagi tényezők: birtokolt tárgyak és RGYK) eltérő eredményt kaptunk. A válaszadók 64%-a átlagosnak ítélte meg anyagi helyzetét, 16%-a az átlagnál jobbnak, míg 6%-a lényegesen jobbnak. Ugyanakkor mindösszesen a diákok 14%-a érzi úgy, hogy az átlagnál nehezebb anyagi helyzetű, ebből 5%-uk a „nagyon nehezen élünk meg” választ jelölte. Ez alapján elmondhatjuk, hogy a tanulók magasabb kategóriába sorolták a családjuk anyagi helyzetét, mint azt a fenti eredmények alátámasztanának. Az objektív tényezőkből következtethetőkönél lényegesen jobb szubjektív anyagi jólét megélését részint a lakókörnyezethez, családtagokhoz való viszonyítás okozta torzításnak, részint a tanulói vágyak megnyilvánulásának tekintjük.

5. Szocioökonómiai csoportok

A fenti rekrutációs jellemzők mentén a szakképző iskolai programtípust választó családok három típusát tudtuk beazonosítani az alábbi háttérváltozók segítségével:

- a szülők legmagasabb iskolai végzettsége
- a szülők foglalkoztatottsági státusza
- a gyermekek száma
- a család anyagi helyzete

A szülők legmagasabb iskolai végzettsége az első és a második csoport esetében alapfokú (alapfokú alatt értjük a legfeljebb szakmunkás végzettséget), míg az első csoportban inkább általános iskolai, addig a

második csoportban inkább szakmunkás végzettséget szereztek a szülők, a harmadik csoport esetében a szülők legmagasabb iskolai végzettsége középfokú szakközépiskola, gimnázium). Az anyák az első csoportban passzív, jellemzően otthon van a gyermekeivel, a másik két csoportban aktív, kereső tevékenységet folytat. Az apák aktív, kereső tevékenységet folytatnak, ez alapján nincs markáns különbség a csoportok között. A családokban élő gyermekek száma alapján is jelentős különbségeket láthatunk a csoportok között, az első csoportba kifejezetten a nagycsaládok tartoznak, nem ritka az 5 gyermek sem. A második csoportba az átlagosan 3 gyermeket, míg a harmadik csoportba a 2-3 gyermeket nevelő családok kerültek. A családok anyagi helyzete a nevelt gyermekek számának csökkenésével javul. A családok anyagi helyzetét nemcsak a birtokolt vagyontárgyakból képzett átlaggal, hanem a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultsággal becsültük meg. Az első csoportban lévő családok élnek a legnehezebb anyagi körülmények között, a második csoportba tartozó családok megközelítik az átlagot (természetesen itt a szakképző iskolai mintánk átlagát értjük), míg a harmadik csoportba sorolt családok átlagos anyagi körülmények között élnek. Ezen szocioökonómiai jegyek alapján az első csoportba tartozó családokat többes hátrányú, a második csoportban lévőket szakmunkás, míg a harmadik csoportba sorolt családokat középosztálybeli családoknak neveztük el.

6. Konklúzió

Az eredményeink alapján első hipotézisünket, miszerint az érettségit nem adó szakképzési programtípus a legalacsonyabb társadalmi státusú családok gyermekeinek nyújt középfokú továbbtanulási lehetőséget (Róbert, 1991; Fehérvári 1996, 2013; Liskó - Fehérvári 1996, 1998; Andorka, 1999; Traqueia et al., 2020; OECD, 2018) igazolást nyert. Mivel az objektív anyagi tényezők vizsgálata egyértelműen kimutatta, hogy a szakirodalommal egybecsengően a szerényebb anyagi helyzetű családok az érettségit nem adó programtípust választják.

Klaszteranalízis során a tanulók családi háttérét jellemző szocioökonómiai jegyeik alapján beazonosítottuk a szakképző iskolát választó családok három típusát: a többes hátrányú, a szakmunkás és a középosztálybeli családokat.

Ezáltal bizonyítást nyert a második hipotézisünk, miszerint a szakképző iskolát választó tanulók nem tekinthetők homogén csoportnak és jellemző szocioökonómiai jegyeik alapján csoportosíthatóak.

Mindezen eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy amikor az érettségit nem adó szakképzési programtípusban tanulókat vizsgáljuk, akkor nemcsak az oktatási paletta egy szegmensével foglalkozunk, hanem

a képzést preferáló családokkal is, akik a társadalmi rétegződés alsóbb régióiban helyezkednek el. Ezért különösen jelentős az oktatás és a társadalmi mobilitás közötti kapcsolat. Ugyanakkor az azonosított eltérő szocioökonómiai jegyeik miatt nem tekinthetők homogén csoportnak, tehát felzárkóztatásukhoz differenciált oktatási és szociális támogatásokra van szükség.

Jelen tanulmányunkban a tanulói kérdőíves kutatás egy szakaszának eredményeit mutattuk be, a továbbiakban tervezzük, hogy összevetjük a kapott eredményeinket az ugyanezen tanulócsoportra vonatkozó 2022. évi Országos kompetenciamérés Háttérkérdőívének adataival.

Irodalomjegyzék

Andorka, M. (1999): Az iskolákon át vezető út. *Új Pedagógiai Szemle* 49(10), 3-18.

Csányi, V. és Széll, K. (2020): Középiskolás tanulók iskola-és pályaválasztási motivációi. Budapest, MKIK GVI Kutatási füzetek, 1. https://gvi.hu/files/researches/586/motivacio_9evf_elemzes_20200211.pdf (Utolsó letöltés: 2023.07.11.)

Fehérvári, A. (1996): A speciális szakiskolai tanulók esélyei. *Educatio*, 5/1 60-70.

Havas, G., Kemény, I. - Liskó, I. (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Budapest: Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Kiadó.

Kertesi, G., & Kézdi, G. (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. In Kolosi, T., & Tóth, I. Gy. (Szerk.), *Társadalmi Riport 2010* (pp. 371-407). Budapest: TÁRKI.

Kertesi, G. - Kézdi, G. (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közötti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*. 59. 7-8:798-853.

Liskó, I., - Fehérvári, A. (1998): *Felvételi szelekció a középfokú oktatásban*. Budapest: Oktatókutató Intézet.

Liskó I. (2002): A cigány tanulók iskolai eredményei. In Reisz T., & Andor, M. (Szerk.), *A cigányság társadalomismerete*. Pécs: Iskolakultúra Könyvek. 174-197.

Liskó, I. (2003): *Kudarok a középfokú iskolában*. Budapest: Oktatókutató Intézet.

Liskó, I., - Fehérvári, A. (1998): *Felvételi szelekció a középfokú oktatásban*. Budapest: Oktatókutató Intézet.

Liskó, I. (2005): *A roma tanulók középiskolai továbbtanulása*. Felsőoktatási Kutatóintézet

OECD (2018): Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.

https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education_at_a_glance_2018.pdf (utolsó letöltés:2022. 04. 01.)

Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi I. - Vadász, Cs. (2016): PISA 2015 Összefoglaló jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PI SA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf (utolsó letöltés ideje: 2022. 04. 05.)

Róbert, P. (1991): Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben. In Meleg, Cs. (Szerk.), *Iskola és társadalom II. Szöveggyűjtemény*. Pécs: JPTE. 42-65.

Traqueia, A., Nogueira, S., Barbosa, B., Costa, F., Dias, G. P., Filipe, S., Melo, A., Rodrigues, C. - Santos, C. A.(2020): Vocational education and training vs. General education: the influence of the socioeconomic context on students' choices In Proceedings of INTED2020-International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, March 2nd-4th 8450-8455.
<https://www.researchgate.net/profile/Belem>

[Barbosa/publication/340119332_Vocational_Education_and_Training_vs_General_Education_The_influence_of_Socioeconomic_Context_on_Students'_Choices](https://www.researchgate.net/publication/340119332_Vocational_Education_and_Training_vs_General_Education_The_influence_of_Socioeconomic_Context_on_Students'_Choices)
(utolsó letöltés: 2022.03.31.)

A MUNKAHELYI PSZICHOTERROR MEGJELENÉSE

Szűcs-Kanda Emőke, emoke.kanda@gmail.com

Pannon Egyetem

Bevezetés

Okleveles humánerőforrás tanácsadóként fontosnak tartom, hogy széles körű párbeszédet folytassunk egy munkahelyi jelenségről, a pszichoterrorról. A tanulmányaim alatt kezdtem el foglalkozni ezzel a témával, azóta igyekszem fejleszteni a tudásomat és az ismereteimet azért, hogy minél többet tudjak meg a munkahelyi pszichoterrorról¹⁷. Az első szakirodalmi tanulmányt Klein Sándor munkájában olvastam, aminek az alapja Simon Péter és Kaucsek György a témában 1996-ban végzett kutatása volt. Igyekeztem egyre nagyobb fókuszot helyezni erre a jelenségre, és a szakemberekkel folytatott beszélgetésekből egyértelművé vált számomra, hogy annak ellenére, hogy sokan találkoztak a munkahelyi pszichoterrorral, ritkán esik szó róla, sok esetben még a humán erőforrás szakemberek számára is nehézséget okoz. A jelenség rendkívül bonyolult, nehéz felismerni, a bizonyítása is kétséges, így a megoldás is nehézségekbe ütközik. Azt gondolom, hogy odafigyeléssel és megfelelő felkészültséggel hatékonyan tehetünk azért, hogy a munkahelyi légkör ne váljon mérgezővé, hanem kellemes hangulatban teljenek a napjaink.

1. A pszichoterror jelensége

1.1. Jogi esettanulmány

A munkahelyi jelenség jogi bemutatását Bányai – Boruzs – Bíró 2016-ban készült esettanulmányával szeretném szemléltetni.

A hazai gyakorlatban azért is nem mindennapi ez a tanulmány, mert egy jogi útra terelődött munkahelyi pszichoterrort mutat be. Külön érdekes az esettanulmány abból a szempontból is, hogy a jogvitát a pszichoterrort elkövető indította el. A munkáltatói intézkedés ellen indított kereset kapcsán – amelyet a zaklató személy indított - az elsőfokú (1.Mf.20.971/2013/4. szám), valamint másodfokú (6.M.808/2012/25. szám) bírósági ítéletek következményeként a Kúria is állást foglalt az ügyben (Mfv.I.10.345/2014/4. szám). (Bányai et al., 2016.) „A mobbing kifejezést nem használja, másként sem definiálja a jelenséget, viszont a

¹⁷ Heinz Leymann mobbing megnevezésével teljes mértékben megegyező jelentéstartalommal használom

jogvita alapját képező magatartási forma és munkahelyi hangulat egyértelműen ekként azonosítható be". (Bányai et al., 2016, 2.)

A tanulmányban leírtakat röviden összegezve egy munkahelyi csoport egyik tagja hosszú ideje inzultálta a többieket, amelynek a jelei a következők voltak: negatív, sértő megjegyzések és káromkodás. A közösség egy ideig tolerálta ezt a viselkedést, majd egyre több személy számára vált nehezen elviselhetővé, amelyről a vezetőséget is tájékoztatták. A menedzser úgy döntött, hogy megvált az érintett munkavállalótól, aki ezt nem fogadta el, és jogi lépéseket kezdeményezett. A fentebb idézettek közül egyértelművé válik, hogy első-, majd másodfokon is született állásfoglalás, végül a Kúria döntött az ügyben. Az elbocsátott munkavállaló érveléséből kiderült, hogy évek óta folytatta a csoport ellen ezt a viselkedést, de nem történt semmilyen munkahelyi intézkedés, így ő elfogadhatónak és normálisnak találta ezt a helyzetet.

„A következőes bírói gyakorlat szerint a közfelfogás alapján a munkatársakat kölcsönösen megillető kellő tisztelet, és a munkatárs emberi méltóságát figyelembe vevő magatartás a törvényben megjelölt együttműködés fogalmába tartozónak minősül". (Bányai et al., 2016, 3.)

1.2. Orvostudományi esettanulmány

A berusi AHG klinika – a Pszichoszomatikus Orvoslás és Magatartásgyógyászat Európai Központjában – a munkahelyi zaklatás miatt kezelt páciensek gyógyítási folyamatát mutatom be. A klinikán – a tanulmány megírásának időpontjában – már több mint 15 éve foglalkoznak ezzel a problémával, melynek célja a pszichoterror következményeként megbetegedő munkavállalók rehabilitációja és munkahelyi integrációja. A terápiás koncepció a klinikai munkából alakult ki a mobbingkutató hozzájárulásával, amelyre több kezelési lehetőség is létezik. A tanulmány írója szerint szinte lehetetlen bejutni azokhoz a szervezetekhez, ahol a zaklató esemény történt, és az sem megoldott, hogy az elkövetőkkel, a zaklatókkal kapcsolatba lépjenek a szakemberek, így a terápia kizárólag az érintett személyre korlátozódik.

A terápiás megközelítésben figyelembe veszik a zaklatott munkavállaló személyiségjegyeit, a munka világát, és a terápiás folyamat alakulását. (Schwickerath - Holz, 2014.)

A terápia középpontjában a diagnosztika áll, elsősorban a háttér megismerése az anamnézis, kérdőívek felvétele, pszichopatológiai állapot felmérése, és egyéb információk begyűjtésének a segítségével. (Schwickerath – Holz, 2014.)

Röviden összefoglalva a munkahelyi zaklató folyamat történetét, egy 56 éves egészségügyben dolgozó hölgyet az összevonások miatt nem akartak tovább alkalmazásban tartani, így zaklatással igyekeztek arra rávenni, hogy szüntesse meg a munkaviszonyát. A munkavállaló hölgy rosszul kezelte a kialakult munkahelyi pszichoterrort, munkaképtelenné vált, majd felmondtak neki. A terápiára érkező személy negatívan látta a helyzetét, nem látta a helyzet megoldását sem, így többször felmerült benne az öngyilkosság gondolata is.

Zaklatás jelei: Elszigetelés a korábbi irodájától, értelmetlen munkahelyi feladatok és információ visszatartása.

Diagnózis: „Reaktív depresszió (BNO-10, F43.21), elhízás (BNO-10, E66.0), osteochondrosis (BNO-10, M42.1)” (Schwickerath - Holz, 2014, 154.)

Kezelés: A munkahelyi pszichoterror jelenségén átesett hölgy aktívan részt vett a terápián, és megértette, hogy a munkahelyi racionalizálásnak mi volt a gazdasági oka. A folyamat során az ő saját, egyedi karrier és szociális lehetőségeit nem vették figyelembe, de azt beismerte, hogy a munkája volt az a terület, ahol igazán fontosnak és elismertnek érezte magát. Megijedt a munkahely elvesztésének lehetőségétől, és a szociális rászorultságtól. Tovább rontott a helyzetén az anyagi kiszolgáltatottsága, ezért elkeseredésében a mérgező munkahelyi légkör és a csalódottsága miatt az öngyilkosság lehetőségét is fontolgatta. A terápiás folyamat során megtanulta objektíven kezelni a saját helyzetét, felismerte a lehetőségeit, és pozitívabban látott rá a saját életére és a lehetőségeire.

Az alábbiakban leírtak újabb lehetőséget adnak a probléma megoldására is kezelésére, mert a bemutatott terápia Németországban már hatékonyan működik.

2. A pszichoterror mint munkahelyi jelenség áttekintése és definíciója

A munkahelyeken kialakuló személyes konfliktusokat többen tanulmányozták. A német származású svéd Heinz Leymann pszichológus az 1980-as években kezdte el a jelenséget kutatni Svédországban. A kutató különbséget tesz a mobbing és a bullying fogalmak között. Leymann (1993) a bullyingot nyílt agresszióknak minősíti, míg a mobbingot rejtett, közvetett módon megjelenő eseményként határozza meg.

Magyarországon ezt a munkahelyi jelenséget Simon Péter és Kaucsek György (1996a, b) kutatók munkájának az eredményeként ismerhetjük meg. A szerzőpáros használja először a pszichoterror kifejezést hazánkban, így én is ezt a megnevezést alkalmaztam.

A pszichoterror a munkahelyi társas kapcsolatokban megjelenő agresszív és célzott magatartásforma. A munkahelyi pszichoterror folyamata gyakoriságát tekintve egy héten legalább egyszer, minimum hat hónapig tart, és tartalmazza a Leymann-féle jellemzőket.

Az egyszer előforduló zaklató magatartásforma nem nevezhető pszichoterrornak (Zapf, 1999). A nemek közötti eltérést is érdemes lenne vizsgálni. (Konczosné, - Mészáros, 2015.)

A bemutatott esettanulmányok és a kutatók munkáiból is látszik, hogy bonyolult, nehezen felismerhető jelenség, amely megismeréséhez és hatékony megoldásához több tudományterület szakembereinek a segítségére van szükség.

A munkahelyi pszichoterror definícióját igyekeztem az általam olvasott tanulmányok alapján összegezni, de kiegészítem a saját megjegyzésemmel, némely esetben a hat hónapos időtartam túlságosan hosszú és megterhelő lehet az áldozat, vagy áldozatok számára, így kiemelten szeretném felhívni a figyelmet a mielőbbi felismerés és hatékony kezelés fontosságára.

2.1. A Leymann (1996) öt kategóriára osztja a jelenség tipikus jellemzőit:

- korlátozás/támadás a kommunikációban (folyamatosan félbeszakítják, állandóan kritizálják, bírálják)
- támadás/korlátozás a társas kapcsolatokban (nem beszélnek a munkavállalóhoz, nem fogadják a közeledését)
- támadás a munkavállaló jó hírneve ellen (háta mögött kibeszélik, valótlanul terjesztenek róla, nevetségessé teszik viselkedését)
- támadás/korlátozás a munkájában (a munkavállaló nem kap feladatot, vagy előntik feladatokkal, értelmetlen feladatokat kap, messze tudása alatti feladatokra állítják)
- támadás a munkavállaló egészségére (az egészségére káros munkát osztanak rá, erőszakkal fenyegetik). (Schwickerath – Holz, 2014.)

A felsorolt támadó megnyilvánulásokra az a jellemző, hogy ellenséges szándék rejtőzik mögöttük. Természetesen bármely szervezetben előfordulhatnak konfliktusok, ez teljesen normális jelenség. Egy bizonyos határon túl, ahol bántó és ártó szándék jelenik meg, zavarhatja a munka hatékonyságát és az alkalmazottak hangulatát, már figyelni kell a menedzsmentnek, hogy ne váljon uralkodóvá és ne alakuljon át munkahelyi pszichoterrorrá.

2.2. A munkahelyi pszichoterror lefolyásának modellje

I. fázis	II. fázis	III. fázis	IV. fázis
Konfliktusok	Pszichoterror	Jogsértések	Kikerülés a munka világából
Nem „fair” viselkedés	Gyakori és tartós támadások	A vezetés túlkapásai és hátrányos intézkedései	Ismétlődő áthelyezések Huzamos betegállomány Önkéntes kilépés Korai nyugdíjazás Kártalanítás, végkielégítés Idegklinikára valókerülés

Forrás: Kaucsek - Simon (1996a): Pszichoterror a munkahelyen in: Humánpolitikai szemle, Vol. 9. 42.old.

1.ábra A munkahelyi pszichoterror lefolyásának modellje

A pszichoterror folyamata (Kaucsek - Simon, 1996a):

I. Fázis

Ebben a szakaszban a kiválasztott áldozatra bántó megjegyzéseket tesznek, kezdetben akár vicces hangvétellűnek is tűnhetnek. Altalában jelentéktelennek tűnő „pimaszkodások”. Az áldozat szerepben lévő személy igyekszik megvédeni magát. (Klein, 2021.)

II. Fázis

A folyamat második fázisában célzottá, tartóssá és gyakoribbá válik az áldozattal szembeni támadó jellegű viselkedés. A helyzet megszilárdul. A bántalmazott személy önállóan nem biztos, hogy meg tudja oldani a kialakult helyzetet, ezért még inkább megterheli a mérgező munkahelyi légkör. Önbizalma csökkenhet, az áldozatok egy része depressziós tüneteket is mutathat. Ebben a fázisban a szakemberek számára is nehézséget okoz az eset felismerése. (Klein, 2021.)

III. Fázis

Ebben a szakaszban a munkajogi, hivatalos munkáltatói lépésekre kerül sor. A vezetőség számára több megoldási lehetőség is mutatkozik, munkahelyi áthelyezések, mediáció, a legvégső esetben a munkaviszony megszüntetése. Az érintett dolgozót összességében negatív hangulat és kilátástalanság jellemzi.

IV. Fázis

Ebben az utolsó szakaszban a pszichoterrorrt elszenvedett áldozat akár orvoshoz, pszichológushoz kerülhet, akik mentális, kórképekkel kezelik a bántalmazás miatt kialakult, tartós stressz miatt. A munkavállaló számára ebben a fázisban a zaklató munkahelyről való kilépés vagy korai nyugdíjazás lehet a megoldás. (Klein, 2021.)

2.3. A pszichoterror típusai

1. A kollégák közötti konfliktusok

Az azonos szintű munkatársak egymás elleni támadásainak többnyire a következő okai lehetnek:

- a munkahelyi csoport megpróbálja az új tagot beilleszkedésre kényszeríteni
- személyes ellenségeskedés, ellenszenv
- a munkahelyi csoport kiszemel valakit
- a szociálisan hátrányos helyzetűek, kisebbség kigúnyolása
- a másság iránti tolerancia hiánya a munkahelyen. (Klein, 2021.)

Általánosságban az a jellemző, hogy a pszichoterror áldozata az egyértelmű támadások igazi kiváltó okaival nincs tisztában, és nem is mondják meg neki.

2. A vezető elleni támadások

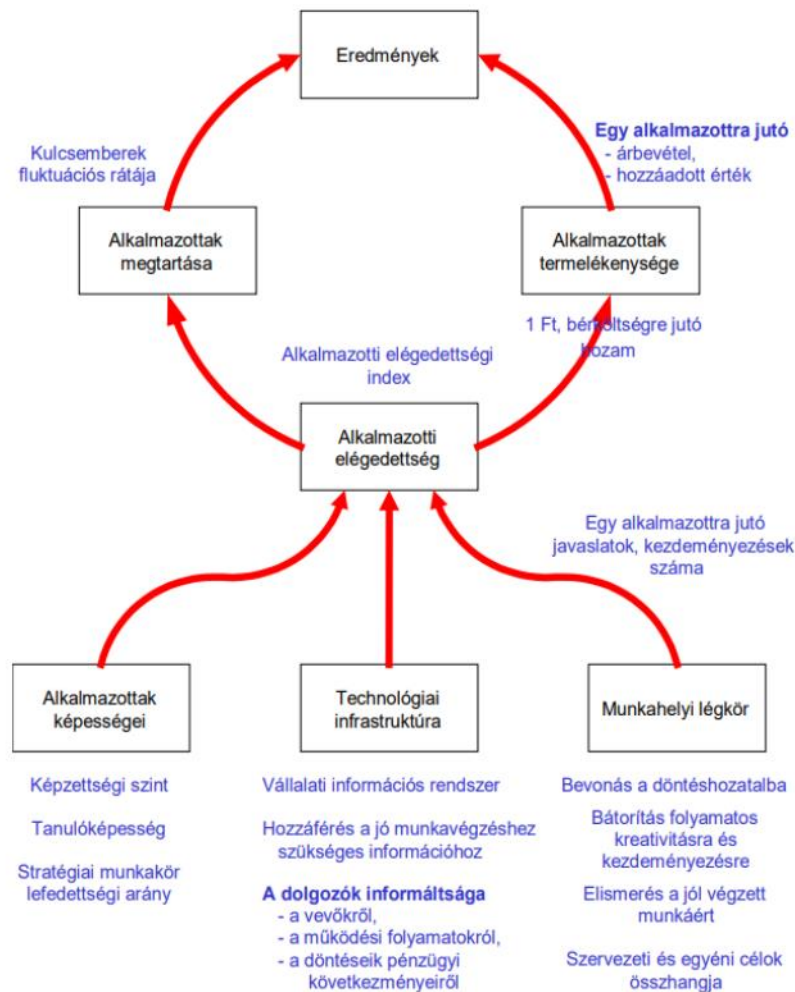
Az ilyen jellegű támadások általában az alkalmazottak munkahelyi tiltakozása, az oka lehet, hogy a dolgozók nem értenek egyet a vezetőválasztással. A támadások nem a döntést meghozókra, hanem a kiválasztott vezetőre irányulnak, mert vele találkoznak a munka során. Az általam olvasott tanulmányok alapján ilyen jellegű problémával nem találkoztam a szakirodalomban. A témában folytatott beszélgetések során teljesen véletlenül azonosítottunk egy vezető ellen irányuló zaklató folyamatot. A beszélgetés alanya már megoldotta ezt a problémát. Annyi információt engedélyezett megemlíteni ezzel kapcsolatban, hogy vezetőként a teljes csapat ellene fordult egy munkahelyi probléma miatt. Nagyon hosszú folyamat volt, amíg eljutottak odáig, hogy meg tudják beszélni a sérelmet. A cég vezetősége nem támogatta a menedzsert ebben a szituációban. A vezetők ellen az ilyen jellegű támadások általában nem sikeresek, mert a vezetőség megvédi a megtámadott vezetőt, vagy igyekszik felkészíteni erre a helyzetre. (Klein, 2021.)

3. A vezető támadása a beosztottja ellen

A szakirodalomban olvasottak alapján zaklató vezető a beosztott munkatársak önállóságát korlátozhatja. A bemutatott esettanulmányban is megfigyelhető az információk visszatartása, és a kirekesztettség érzése.

3. A munkahelyi légkör szerepe

A hétköznapi beszélgetéseink és a tanulmányok kutatásait elemezve egyértelműen kiderül, hogy a testi és a lelki jóllétünk nagymértékben függ attól, hogyan érezzük magunkat a munkahelyen, ahol életünk meghatározó részét töltjük. A probléma megközelítésére a HR kontrollig HR scorecard modelljét hoztam egyik lehetséges magyarázatként.



Forrás: Bacsur Kálmán – Boda György – Fülöp Zoltán (2020): Személyügyi kontrollig Boda & Partners Kiadó Budapest 117.old.

2. ábra A HR scorecard

Az ábrán jól látható, hogy a modell középpontjában az alkalmazotti elégedettség áll, és ez az összes többi mutatóval szoros kapcsolatot feltételez, amit meghatározó mértékben befolyásol a munkahelyi légkör. Ha ez a rendkívül érzékeny és finom rezgésű mutató megbillen, magával

vonja a modellben jelölt többi egységet is. Az alkalmazotti elégedettség mozoghat pozitív és negatív irányba is, az ábra nagyon jól szemlélteti az egyes területek szoros kapcsolatát. A szervezet számára a legfontosabb az eredmények elérése, amelyet a vállalati stratégiában meghatározottak szerint kíván elérni.

4. A pszichoterror lehetséges következményei

A pszichoterrorról elmondható, hogy napjaink egyik káros munkahelyi jelensége, amely nemcsak az egyénekre, a munkavállalókra van negatív hatással, hanem akár a szervezet több egységét érintheti. Simon – Kaucsek szerzőpáros 1996-ban megjelent tanulmányában Leymann (1993) kutatására hivatkozik, amely szerint a pszichoterrort elszenvedett személyekre fordított korai rehabilitációs költségek 1/10-1/5-ét éri el annak, amit egy a munka világából kikerülő áldozatra költenek a szervezetek. A magyar kutatópáros saját felmérését is bemutatta (LIPT kérdőívvel), amelyet 407 személy közreműködésével végeztek el. A kutatás eredményeként a fegyveres testületeknél (5,6%), a banki ügyintézőknél (4,9%), a banki revizoroknál (2,5%), továbbá a vasúti fizikai dolgozók (11,6%) és az önkormányzati dolgozók (6,7%) közül nyilatkozott úgy, hogy munkahelyi pszichoterrort szenvedett el.

Azt írja Marton, hogy „Magyarországon a rendszerváltozást követően, a munkahelyek bizonytalanná válása, a munkanélküliség térhódítása, az egzisztenciális bizonytalanság, a főnökök megnövekedett hatalma képezte az alapját a mobbing jelentős növekedésének”. (Marton, 2006, 41.)

A munkahelyi pszichoterrorral kapcsolatban jelentős szakirodalom áll a rendelkezésünkre, viszonylag sokat is tudunk a jelenségről, de „magyar mintán mégis kevés átfogó kutatás található”. (Soós – Czibor, 2022.) A szerzők egy 2022-ben végzett kutatásában 1695 fő részvételével LIPT kérdőív segítségével arra az eredményre jutottak, hogy a kereskedelemben 8,078 átlagpontszám, a vendéglátás/turizmusban 9,08 az oktatásban 6,353 az egészségügyben 6,432 volt a LIPT kérdőív átlagpontszáma.

Kaźmierczyk et al, (2021) mondja azt, hogy a zaklatásnak kitett személy nehezebben összpontosít, bizonytalanabb, így a munkájával és az életével kevésbé lesz elégedett. A boldogságot, békét és az önbizalmat felváltja a stressz, az idegesség, a fájdalom, fáradtság és az elidegenedés érzése. Nagyon sok esetben a mobbingot átélt emberek olyan poszttraumás tüneteket produkálnak, mint a katasztrófák és a balesetek túlélői. (Kaźmierczyk et al, 2021.)

Napjainkban, amikor egy világjárványon talán túl vagyunk és egy politikai konfliktus is súlyosbítja a minden napjainkat, különösen fontos, hogy a

környezetünk mentális egészségére kiemelten figyeljünk. Ezért is tartom kiemelten fontosnak, hogy a munkahelyi légkörről beszéljünk.

5.A pszichoterrorral kapcsolatos intézkedések

Véleményem szerint egy szervezet számára az egyik legfontosabb és leghatékonyabb megelőző intézkedés, hogy olyan munka- és szervezeti körülményeket alakítson ki, amelyekkel elkerülhetők a lelkiileg megterhelő konfliktusok, a súlyosabb stresszes helyzetek és az ebből eredő megbetegedések. Talán sok ember számára ismerősen csengenek ezek a mondatok: görcsbe rándul a gyomrom, ha munkába kell mennem..., hányingerem van, ha arra gondolok, hogy a vezetőmmel lesz megbeszélésem...

Szeretném kiemelni a munkahelyi bántalmazás megelőzésére szolgáló felvilágosító előadások, tréningek fontosságát. Én úgy gondolom, hogy a vezetésnek határozottan be kell avatkoznia, ha pszichoterrorra utaló jeleket észlel. Ennek az a feltétele, hogy a vezetők megfelelően felkészültek legyenek, és hatékonyan tudják ezeket a helyzeteket kezelni. Hasonlóan fontos a dolgozók megfelelő tájékoztatása a munkahelyi pszichoterror veszélyességéről. A szervezetnek az alkalmazottakat biztosítani kell arról, hogy negatív következmények nélkül elmondhatják a panaszukat, ezzel hova fordulhatnak, és bátran jelezzék panaszukat a vezetőség felé.

Az intézkedéseket két részre oszthatjuk attól függően, hogy a munkahelyi pszichoterror folyamata mely fázisban került felismerésre, jelzésre:

1. Korai beavatkozás: ezen a szinten munkahelyi mediáció folyik a vezetőség segítségével, jogi szintre emelés, esettanulmányok készítése és bemutatása oktatás keretében, pszichológiai tanácsadás. (Kaucsek - Simon, 1996a) A jól felkészült vezetők gyorsan és hatékonyan meg tudják oldani a problémás helyzetet. Sajnos jelenleg inkább az a jellemző, természetesen vannak pozitív kivételek is, hogy inkább az áldozatra hárítják a felelősséget, és abban látják a megoldást, hogy a zavart okozó embert áthelyezik. A tanulmányaim során több HR területen dolgozó szakember is megjegyezte, hogy a munkahelyi pszichoterrort leépítési eszközként is alkalmazzák. Erről Budavári - Takács (2020) tanulmányában is olvashatunk.
2. Utólagos rehabilitáció
A már kialakult negatív hatások csökkentése, az áldozatok egészségének helyreállítása: rehabilitációs lehetőségek, szakmai utógondozás, vezetői tréningek és a munkavállalók oktatása, széles körű társadalmi kommunikáció. (Budavári - Takács, 2020.)

A kilencvenes években a munkahelyi pszichoterrorral kapcsolatos kutatások hatására Európában megjelentek a jelenség megelőzését szolgáló politikai és törvényhozást érintő intézkedések. (Budavári - Takács, 2020.) A XXI. században nemzetközi viszonylatban jogi normák kerültek kidolgozásra annak érdekében, hogy a dolgozókat a munkaidejükben az ilyen jellegű hatásoktól is tudják védeni. Ezen szabályozásoknak az elsődleges célja az, hogy a dolgozó érdekeit, fizikai és mentális egészségét védje, valamint hatékony munkavégzést biztosítson mindenki számára. (Budavári - Takács, 2020.)

Összefoglalás

A bevezetésben már jeleztem, hogy két nagy célja volt a tanulmány megírásának, a munkahelyi bántalmazás felismerésének a fontossága és a jelenség megoldása. Ez a következő generáció számára is rendkívül fontos. (Mészáros, 2005.) A szakirodalom bemutatása mellett jogi és orvosi esettanulmányok segítségével mutattam be a munkahelyi pszichoterrort. Több kutató (Kaucsek – Simon 1996; Sychenko, 2014.) is megfogalmazta, hogy nehezen felismerhető és beazonosítható ez a folyamat, a szakemberek számára is nehézséget jelenthet. A bemutatott jogi példában is megfigyelhettük a pszichoterror fázisait, amely a kezdeti poénosnak vélt „apró, ártatlan beszólogatásból” bántó és sértő érzéseket váltott ki a megtámadott munkatársakból, akik megelégedve a folyamatot, határozott jelzéseket fogalmaztak meg a vezetőség felé. A zaklató reakciója is szokványos, „eddig is ezt csináltam, mégsem szólt senki”. A folytatást már ismerjük a tanulmányból, de jogi döntés született ebben az esetben, amit azért tartok fontosnak, mert megerősíti a munkahelyi pszichoterror létezését és a megoldhatóságát is.

Több kutató is rámutatott a hiányos jogi szabályozásra (Bányai et al, 2022; Budavári-Takács, 2020; Курсова О.В. - Плужник И.Л. 2015; Sychenko, 2014). Véleményem szerint, hosszútávon a probléma megelőzése és kezelése szempontjából az egyik legfontosabb lépés a jogi szabályozás. Ez segítség lehet abban is, hogy megelőzhető legyen, illetve, ha már kialakult, akkor megfelelően kezelhető, kiiktatható, helyrehozható legyen az okozott kár, azaz jogi következmények legyenek rendelhetőek hozzá (munkajogi, közigazgatási, büntetőjogi). Ehhez arra van szükség, hogy legyen egységes a definíció.

A munkáltatónak és a munkavállalónak is joga és kötelessége jelezni a munkahelyi pszichoterror jelenségét. (Michelberger, 2022.)

A bemutatott orvosi példa egy erre szakosodott berlini klinikán készült, és bemutatja a gyógyítási folyamatot is. A bevezetőben említett másik hangsúly a jelenség megoldására fókuszál, ami fellelhető a jogi, az orvosi esettanulmányokban, a tanulmány szakirodalmi részében is.

Tanulmányomban szeretnék rámutatni a kutatásom korlátaira is, mert nagyobb hazai számú mintán elvégzett kutatás segítségével tudnám bizonyítani a jelenséget. Ezért a munkám további alapos és tudományos kutatást igényel a munkahelyi pszichoterror jelenségének egyértelmű és határozott bemutatására. Fontos lenne a veszélyeztetett szakmákat is vizsgálni. (Bán, A. et. al., 2005.) A munkahelyi pszichoterror összetett jelenségét szeretném tovább vizsgálni a témában érdeklődő kutatók bevonásával.

Irodalomjegyzék

Budavári - Takács I. (2020): A mobbing a HR sötét oldala in: Csehné Papp I., Kraiciné Szokoly M. (szerk): *Felnőttkori tanulás* Akadémiai kiadó (MERSZ)

Bacsur K. – Boda Gy. – Fülöp Z. (2020): *Személyügyi kontrolling* Boda&Partners Kiadó, Budapest

Bán A. – Mészáros A. (2003): A mérnök tanári diploma munkaerő-piaci értéke. Szakképzési Szemle 0237-2347 19 1 47-55

Bányai – Boruzs – Bíró (2016): *A munkahelyi mobbing kezelésének jogi vetületei* A_munkahelyi_mobbing_kezelesenek_jogi_vetuletei.pdf letöltés dátuma: 2023.04.01.

KAUCSEK GY. – SIMON P. Pszichoterror a munkahelyen, In: KLEIN S. (2021) szerk. *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Budapest: Edge Kiadó, p539–560

Kaucsek Gy. – Simon P. (1996a): Pszichoterror a munkahelyen in: *Humánpolitikai Szemle*, Vol. 9. p39-45

Kaucsek Gy. - Simon P. (1996b): Pszichoterror a munkahelyen in: *Humánpolitikai Szemle*, Vol.10. p41-49

KAUCSEK GY. – SIMON P. Pszichoterror a munkahelyen, In: KLEIN Sándor (2021): szerk. *Vezetés- és szervezetpszichológia*. Budapest: Edge Kiadó, p539–560

Курсова О.В. - Плужник И.Л. (2015): Правовой идеал и правовой вакуум: к вопросу о защите работника от психологического насилия в России in: *Rossijskij zurnal pravovovih isledovanij* no.3 p187-195. https://www.researchgate.net/publication/337683998_Legal_ideal_and_legal_vacuum_the_question_of_the_legal_protection_of_workers_from_psychological_violence_in_Russia/fulltext/5de5b4bd92851c83645cef50/Legal-ideal-and-legal-vacuum-the-question-of-the-legal-protection-of-workers-from-psychological-violence-in-Russia.pdf?origin=publication_detail letöltés dátuma:2022.08.23.

Kaźmierczyk J. - Figas D.- Akulich M. - Jaźwiński I. (2021) Mobbing in Banks: The Role of Gender and Position on the Process of Mobbing in Banks in Poland and Russia in: *European Research Studies Journal* Volume XXIV, Issue 1, pp. 697-714

https://www.researchgate.net/publication/349385037_Mobbing_in_Banks_The_

Role_of_Gender_and_Position_on_the_Process_of_Mobbing_in_Banks_in_Poland_and_Russia letöltés dátuma:2022.08.24.

Konczosné dr Szombathelyi, M. – Mészáros A. (2015): Nőket a műszaki képzésbe! Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris E folyóirat 2062-7084 5 1 19-37

Marton T. (2006): Mobbing-, bullying-, pszichoterror-, szociális stressz a munkahelyeken. in: *Munkaügyi Szemle*, 50. évf. 7-8. sz. p41-48. http://www.munkaugyiszemle.hu/sites/default/files/Marton_Tamas.pdf letöltés dátuma: 2022.09.19.

Mészáros A. (2005): Az ifjúság, mint a felnőttképzés alanya. In. Szretykó Gy. (szerk): Az ifjúság helyzete és jövőképe Pécs, Comenius kiadó pp. 98-114

Michelberger, B. (2022): Mit tehetünk munkahelyi zaklatás esetén <https://ado.hu/munkaugyek/mit-tehetunk-munkahelyi-zaklatas-eseten/> letöltés dátuma: 2023. 04.21.

Schwickerath, J. - Holz, M. (2014): *Mobbing, a munkahelyi pszichoterror* (Gyakorlati kézikönyv pszichoterapeutáknak, tanácsadóknak) Z-Press Kiadó

Soós, A. – Czibor, A. (2022): A munkahelyi pszichoterror alakulása az egészségügyben a COVID-19 járvány alatt in: *Impulzus : szegedi pszichológiai tanulmányok* 9 No. 1 <http://www.pszich.u-szeged.hu/impulzus/wp-content/uploads/2022/12/3-soos-czibor.pdf> letöltés dátuma: 2023.05.01.

Sychenko, E. (2014): Creating a Psychologically Healthy Workplace: Legal Protection from Harassment and Mobbing in: Polkowska, D.: *The Value of Work in Contemporary Society* Inter-Disciplinary Press Oxford, United Kingdom p155-167

Zapf, D. (1999): Mobbing in Organisationen: Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 1, p1-25 https://www.goethe-university-frankfurt.de/65441522/zapf_zao_1999.pdf letöltés dátuma: 2022.10.18.

KUTATÁSALAPÚ TANTERVFEJLESZTÉS AZ EURÓPAI MŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁS GYAKORLATÁBAN

Bényei Judit, benyeij@mome.hu
Erhardt Miklós, merhardt@mome.hu
Illés Anikó, anikoilles@mome.hu
Szerencsés Rita, szerencses.rita@mome.hu
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

Bevezetés

Jelen tanulmányban egy európai művészeti felsőoktatási együttműködés tanulásra és tanításra vonatkozó tanulságait foglaljuk össze. A PARTGO projekt négy európai művészeti felsőoktatási intézmény együttműködésével jött létre (2019-2022). A konzorciumot a TUAS (Turku University of Applied Sciences, Turku, Finnország) vezeti, tagjai az EKA (Estonian Academy of the Arts, Tallinn, Észtország), az NCAD (National College of Art and Design, Dublin, Írország) és a MOME (Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Budapest, Magyarország). A PARTGO projekt célkitűzései a következők voltak:

1. Az új típusú köztéri művészet/Public Art (a továbbiakban rövidítve PA-ként is) ismeretek és készségek bővítése a projektpartnerség és a művészeti oktatási intézmények körében Európa-szerte, különösen a közönség bevonása és a közönségkapcsolatok terén.
2. Új tanulmányi modulok kidolgozása és a köztéri művészet/Public Art integrálása a résztvevő felsőoktatási intézmények tanterveibe.

Maguk a partnerintézmények különböző hagyományokkal rendelkeznek ezen a területen. Mind a kutatás, mind a fejlesztés érdekében fontos volt a Public Art közös koncepciójának kialakítása. A kutatás célja ennek a közös koncepciónak a tisztázása is volt. Szerencsére a résztvevő művészek és egyetemi oktatók különböző területekről (festészet, szobrászat, médiaművészet, fotográfia, művészettörténet, pszichológia, szociológia, pedagógia) származó tapasztalatokat képviselnek, így maga a kiinduló koncepció számos szempontot tartalmazott mind empirikus, mind elméleti szempontból.

A közös koncepció meghatározása többfordulós, együttműködésen alapuló folyamat volt, és hosszú időbe telt, mire sikerült közös nevezőt találni. Ezért ez a munka egyben a fejlesztési feladatok kezdetét is jelentette,

hiszen a közös koncepció lett a kiindulópontja a kísérleti kurzusok fejlesztésének, amelyek tervezése a kutatás lefolytatásával párhuzamosan zajlott.

A kutatás fő célja az volt, hogy a művészeti felsőoktatás tantervében helyet találjon a kortárs public art koncepció megfelelő fejlesztési lehetőségének. Először felmértük, hogy ez jelenleg hogyan van jelen az európai művészeti felsőoktatási intézményekben. A kutatásba a lehető legszélesebb körű bevonást igyekeztünk elérni az egyetemek meglévő kapcsolatrendszerén és a művészkollégák személyes szakmai kapcsolatain keresztül. A vizsgálatnak ezt az első körét kérdőíves kutatással végeztük, amely a nagy kép kialakítását szolgálta. Ennek célja elsősorban az volt, hogy megállapítsuk, milyen képzési szintek (BA, MA), képzési formák, oktatási célok, tartalmak, oktatási módszertan és köztéri művészeti fókuszú képzés van jelen az intézményekben a koncepcióknak megfelelően. A kvantitatív kutatás alapján vártuk, hogy megtaláljuk a legjobb gyakorlatot folytató intézményeket és művészképzőket, akikkel a kutatás második fázisában interjúkat készítettünk, hogy a kvalitatív vizsgálattal mélyebb betekintést nyerjünk a munkagyakorlatokba.

Tanulmányunkat a PA definíciójával kezdjük, majd röviden, csak utalásnyit kitérünk a kutatás első (kérdőíves) részére, majd részletesen ismertetjük az interjúk elemzését.

1.A köztéri művészet meghatározása a PARTGO projektben

A következők megértéséhez fontos megismerni a PARTGO projekt közös kiinduló koncepcióját arról, hogy mi is az a public art. A szakirodalomban fellelhető meghatározások nem bizonyultak kielégítőnek a partnerek számára. (pl. Krause, 2008.) A meghatározás a PARTGO munkacsoport közös tudásán és tapasztalatain alapul.

„A köztéri művészet olyan művészet, amelyet nyilvános vagy félig nyilvános térben* hoznak létre, helyeznek el, mutatnak be vagy történnek meg, tehát elsősorban a közterületen belül működik, a művészeti közönségen és annak figyelemformáin túlmutatóan. Ez egy olyan gyűjtőfogalom, amely magában foglalja a tárgyalapú (szobrok, szobrok, falfestmények stb.), időalapú (hangkörnyezetek, performanszok, vetítések stb.), kontextus-, folyamat- vagy közösségi alapú (beavatkozások, részvételi vagy online projektek stb.) megnyilvánulásokat, valamint ezek kombinációit. Ennek megfelelően a köztéri művészeti alkotások lehetnek fizikaiak vagy megfoghatatlanok; autonómok vagy funkcionálisak; állandóak, ideiglenesek, esetlegesek vagy efemerek; monumentálisak vagy kisméretűek; reprezentatívak, folyamatszerűek vagy részvételi jellegűek. Az 1960-as évek óta a köztéri művészet fókusza a köztér társadalmi konstrukciója felé tolódott el, így a köztéri műalkotás

társadalmi hatása egyre inkább hangsúlyos. A köztéri művészet a szerzőség és a közönséggel való csere új formáit (anonimitás, interaktivitás, közösségi részvétel stb.) vezeti be. A megközelítések és megjelenések sokféleségével, valamint a jelentés előállításának összetettségével a köztéri művészet gazdag területet jelent a művészeti iskolák számára, amellyel a művészek új generációiban a társadalmi érzékenységet és felelősségvállalást, az interdiszciplináris, elemző és (ön)kritikus gondolkodást, valamint az együttműködési készségeket lehet ösztönözni és fejleszteni.

*A közterület olyan területre vagy helyre utal, amely mindenki számára nyitott és hozzáférhető (pl. városi terek, utcák, közterületek); a félig nyilvános tér olyan helyekre utal, mint a városi parkok, iskolák, kórházak vagy bevásárlóközpontok, amelyek elvileg mindenki számára nyitva állnak, de bizonyos korlátozásokkal járhatnak; a virtuális terek is tekinthetők közterületnek."

A definícióból következik, hogy milyen elemekre kell rákérdeznünk a kérdőívben: a köztéri műalkotás időbeli és térbeli dimenziójára, az érintett művészeti területekre, a társadalmi együttműködés és részvétel szerepére az alkotásban, valamint arra, hogy milyen kategóriák voltak relevánsak a köztéri művészeti kurzusuk kimenetét tekintve (monumentális, reprezentatív, kísérleti, oktatási, politikai, efemer, provokatív, esztétikai, részvételi).

Ugyanakkor arra is rákérdeztünk, hogy a kurzus milyen ismereteket és készségeket nyújtott a fenti koncepció szerint értelmezett köztéri műalkotás létrehozásához (együttműködési készségek fejlesztése, köztéri művészetelmélet, köztéri művészettörténet, koncepciófejlesztési készségek, együttműködési készségek, közönség bevonási készségek, interdiszciplináris ismeretek, technológiai ismeretek, kurátori, finanszírozási ismeretek, köztéri műalkotás fenntartási ismeretek, művészeti/kulturális menedzsment készségek).

Törekedtünk annak feltárására is, hogy milyen oktatási módszereket alkalmaztak (háttérolvasás, csoportelemzések, pedagógiai drámatechnikák, kooperatív munkatechnikák, játékok, kreatív problémamegoldó technikák, munkaszervezési technikák, önértékelési technikák) és milyen munkaszervezést alkalmaztak a tanítás során.

A kérdőíves kutatási szakasz párhuzamosan zajlott saját kísérleti kurzusaink tervezésével és végrehajtásával. A kutatást a teljes PARTGO csapat, kutatók és művészek közösen tervezték és hajtották végre. Ezért a kutatás nemcsak leíró és feltáró jellegű volt, hanem pedagógiai akciókutatásnak is tekinthető. A PA fogalmának közös meghatározása, a kutatás megtervezése és lebonyolítása, valamint az eredmények

megismerése és ennek alapján a második fázis, az interjú megtervezése és lebonyolítása alakította csapatunk gondolkodását a kortárs PA fogalmáról és az arról való tanításról.

2. Kérdőíves felmérés röviden

A PARTGO projekt alap kutatásaként egy online kérdőíves felmérés készült, amelynek célja elsősorban számszerű adatok gyűjtése és általános ismeretek szerzése volt a művészeti felsőoktatás oktatási és pedagógiai gyakorlatáról az európai művészeti felsőoktatás intézményeiben. A kérdőívet 180 címre juttattuk el és 35 válasz gyűlt össze. Bár a kutatás célja a földrajzi egyensúly biztosítása volt, a begyűjtött mintában nagyobb súlyt kaptak a nyugat- és észak-európai művészeti felsőoktatási intézmények. A válaszok száma és eredete alapján a PA felsőoktatásban létezéséről szóló feltételezés nem bizonyult szignifikánsan igazoltnak. Megállapíthatjuk, hogy a PA mint a tanterv integrált és jól körülhatárolt része még nem minden művészeti intézményben van jelen Európában. A pedagógiai akciókutatás célja mindenekelőtt az volt, hogy a tanulmány leíró és feltáró jellegének alátámasztása érdekében a PARTGO csoport által alkotott köztéri művészet definícióra, valamint a köztéri művészeti kurzusok oktatási szintek közötti megoszlására, jellemzőire és sajátosságaira vonatkozó reflexiókat nyerjen. Erről a kérdőíves vizsgálatról bővebben lásd. a projekt oldalán: [partgo.eu](https://www.partgo.eu) (<https://www.partgo.eu/research/partgo-research-survey-analyses>, illetve ONK 2023 kötet).

A tanulmány leíró és feltáró jellegének deklarálása és pedagógiai akciókutatásként való meghatározása segített a felmérés által szolgáltatott adatok kontextusba helyezésében. A PA-oktatás tisztán kvantitatív kutatása nagy kihívást jelent, figyelembe véve a PA még mindig kialakulóban lévő térhódítását a művészeti felsőoktatásban. Mindazonáltal a kutatás megtervezése azzal a céllal, hogy összehasonlítható és mennyiségi adatokat nyerjünk, sikeres volt, mivel a felmérés tartalmi és operatív szempontból megfelelő támpontokat adott az interjúfázishoz. A kérdőíves formátum használata a lehető legnagyobb anonim elérés érdekében, laza kapcsolattartási helyzetben, anélkül, hogy mélyebb elkötelezettséget követelne meg (idő és kapacitás szempontjából), indokolt módszertani lépés volt. A felmérés címzettjeitől kapott válaszok a témakörök és a strukturális (in)konzisztenciák felvázolásával készítették elő a félig strukturált interjúkat. Emellett a felmérés segítségével a címzettek kifejezhették, hogy hajlandóak-e interjút készíteni vagy sem, ami hozzájárult az interjúfázishoz szükséges kapcsolati lista összeállításához.

3. Interjúk leírása

A kutatás előkészítő szakaszában az interjú legfontosabb alapelvei a következők voltak:

- A köztéri művészeti pedagógiai módszertanok feltérképezése
- Konkrét tartalmak, információk szerzése a gyakorlatokról, a futó kurzusokról, projektekről.
- Kurzus anyagok és módszerek összegyűjtése

Elemzésünk az első két célra összpontosít: a pedagógiai módszerekre és a PA-kurzusok valós tapasztalataira. A hangsúlyt a tanárok szemszögéből fogjuk vizsgálni. A diákok nézőpontját néhány esetben akkor fogjuk megvizsgálni, amikor a diákok igényei vagy viselkedése ellentétben áll a tanárokéval.

Az interjúkészítés során kihívásokkal szembesültünk, és döntéseket kellett hoznunk. A legnagyobb kihívást az jelentette, hogy az interjúk felvételét 2020 első felére terveztük. Az interjúfázist ezért nehezebb volt lefolytatni, mivel a Covid-19 első kitörése idejére esett. A legtöbb kollégának Európa-szerte meg kellett oldania a mindennapi életben, az online tanításban stb. bekövetkezett változásokat. Ennek megfelelően az interjúk extra erőfeszítést igényeltek.

A másik megfontolandó kérdés a kérdezőbiztosokra vonatkozott. Ki készítse az interjúkat? Annak érdekében, hogy érvényes és változó adatokat kapjunk, amelyek megfelelnek a tudományos szabványoknak, tudományos munkatársakat kellett volna felkérnünk a kérdezőbiztosoknak. Másrészt olyan interjúkészítőkre volt szükségünk, akik valóban ismerik a művészeti felsőoktatás világát, és maguk is rendelkeznek némi tapasztalattal a PA-val kapcsolatban. Mivel a felmérésből összehasonlítható adatokkal rendelkezünk, úgy döntöttünk, hogy az interjúk segítségével elérjük az őszinte és gördülékeny szakmai beszélgetés szintjét a közös témáról, és hagyjuk, hogy a résztvevők szabadabban artikulálják gondolataikat. Megkértük tehát a PARTGO projektben részt vevő kollégáinkat, hogy készítsék el az interjúkat kollégáikkal saját országukban és Európa-szerte.

A kérdőíves felmérés után, annak tanulságaira építve, mélyebbre tudunk hatolni a köztéri művészet jelentésében a kutatásunk résztvevői számára, és megérthettük a PA-oktatással kapcsolatos attitűdjeiket, meggyőződéseiket, tapasztalataikat.

Végül 19 interjú készült, főként Észak- és Nyugat-Európában. A 10 interjúkészítő többnyire művészek/tanárok és kutatók/tanárok voltak,

mindannyian művészeti egyetemeken dolgoztak, és tisztában voltak a PA jelenségével.

Az interjúkat félig strukturált interjúk formájában terveztük. Az interjúzókat arra kértük, hogy kövessék a kérdések alapján összeállított keretet, amelyben a kutatócsoport minden résztvevője egyetértett. Ennek az interjúkeretnek a véglegesítése hosszú és többlépcsős folyamat volt. Kifinomult tartalmat akartunk szerezni a fent említett kulcsfontosságú kérdésekhez anélkül, hogy nyomást gyakorolnánk az interjúalanyra, túl sok időt rabolnánk tőlük, vagy befolyásolnánk őket abban, hogy a PA-t egy bizonyos módon érzékeljék.

Az interjúkat 50-60 percesre terveztük, és a felvételek átlagos időtartama körülbelül 70 perc volt (a legrövidebb 26:16, a leghosszabb 1:32:19). A felvételek néha tartalmazták a projekt bemutatását, néha nem, mert egyes esetekben ez már elhangzott, vagy az interjúkészítő a PARTGO csapat tagja volt, és már rendelkezett információkkal a projekt céljáról.

Amint az itt olvasható (melléklet: <https://www.partgo.eu/research/partgo-research>), ebben a részben az interjúkészítő bemutatta a megkérdezettnek a projekt céljait és azt, hogy az interjú milyen célt szolgál. Minden interjúalanyt tájékoztattunk arról, hogy a beszélgetéseket rögzíteni szeretnénk. Szavunkat adtuk, hogy a felvételeket saját kutatásra használjuk fel, kizárólag a projekt keretében, és nem bocsátjuk harmadik fél rendelkezésére. Ha egyes részeket szó szerint és a nevükkel együtt használunk fel, az engedélyüket fogjuk kérni. Végül a kutatás feldolgozása során a beszélgetések egyes részleteire név nélkül hivatkozunk, hogy alátámasszuk a kijelentéseket és következtetéseket. Mindegyikük beleegyezett az interjú rögzítésébe.

Az interjúkat a ZOOM vagy a MEET programon futtattuk és rögzítettük. Az interjúalanyok művészeti felsőoktatási intézményekben tanító művészek voltak.

Az interjúalanyok tartózkodási helye (hol van a munkahelyük): Turku, Helsinki (Finnország), Budapest (Magyarország), Dublin, Cork, Limerick (Írország), Tallinn (Észtország), Bécs (Ausztria), Wrexham, Shetland (Egyesült Királyság), Vilnius (Litvánia), Göteborg (Svédország), Köln (Németország), Zágráb (Horvátország), Barcelona (Spanyolország).



1. ábra Az interjúalanyok helye pirossal jelölve

A kérdőíves felmérés során egyértelműen bebizonyosodott, hogy a felsőoktatási intézményekben folyó PA-képzés kvantitatív és reprezentatív felmérése jelentős kihívást jelent. Ezért is kapott kiemelten hangsúlyos szerepet a kvalitatív kutatási terv és megvalósítás.

Mint látni fogjuk, a legtöbb esetben az interjút adó oktató nem volt tisztában azzal, hogy van-e másik PA-képzés az egyetemükön vagy sem. Következésképpen nem tudtunk információt szerezni az egész intézményről, és nem tudtunk reprezentatív mintát gyűjteni, mivel maguk az oktatók, akik részt vesznek PA-képzéseken, nem látják át az egész folyamatot, mivel ezek az emberek általában a saját tanszékükön belül, enkapszuláltan dolgoznak.

Másrészt az interjúkból további érdekes témákról is találtunk extra eredményeket, és elértünk teoretikus és társadalmi kérdéseket, valamint meglepő adatokat a művészeti felsőoktatási intézmények pedagógiai tudatosságának általános állapotáról.

Ezért kijelentjük, hogy kutatásunk leíró és feltáró jellegű, nem pedig reprezentatív felmérés. Továbbá fontos hangsúlyozni, hogy a projekt kutatási része párhuzamosan zajlott a műhelymunkával, és így minden résztvevő reflektálhatott a PA-oktatásra. Ez az oka annak, hogy kutatásunkat pedagógiai akciókutatásnak is nevezzük. A PA fogalmának közös meghatározása, a kutatás megtervezése és lebonyolítása, valamint az eredmények megismerése és ennek alapján a második fázis, az interjú megtervezése és lebonyolítása alakította csapatunk gondolkodását a kortárs public art fogalmáról és annak oktatásáról.

4. Az interjúk elemzése: a leggyakoribb és legérdekesebb témák elemzése

4.1 Áttekintés

Tanulmányunkban azt a hipotézist akartuk megvizsgálni, hogy a felsőoktatási public art oktatás viszonylag új terület, és számos szempontot kell megvizsgálni. Az elemzés során a grounded theory, azaz lehorgonyozott elmélet elvét követtük (Charmaz, 2006), s az alábbiakban az idézőjellel jelölt szövegrészek az interjúkból származnak. Interjúalanyaink egyetértenek abban, hogy a PA az a hely, ahol a művészetnek a legnagyobb hatása lehet (véleménynyilvánítás, kérdések felvetése, párbeszéd kialakítása stb.). A téma fontossága és relevanciája tehát megerősítést nyert.

A PA-oktatásnak rendelkeznie kell néhány jellemzővel, és valószínűleg még nem jutott el a végső állapotába, hogy szisztematikus és kifinomult tantervet alkosson.

Tapasztalataink szerint - amit a kutatásunk előkészítő szakaszában szereztünk - a tanárok sokféleképpen dolgoznak és gondolkodnak a PA-projektekről. A különbségek nyilvánvalóak voltak. Az intézményben sokféle módon szervezték meg a műhelymunkákat vagy a kurzusokat. Nyilvánvaló az is, hogy a PA-oktatás nagyon szórványos. Vegyesen vannak különböző szintek (BA és/vagy MA) vagy más oktatási programok, ahol a PA-oktatást gyakorolják. A különbségek nagyobbak tűntek, mint a hasonlóságok, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy mit jelenthet a társadalmi szerepvállalás és a nyilvánosság a művészet vonatkozásában.

Ezért első pillantásra a kutatók meglehetősen szkeptikusak voltak a hasonlóságok megállapításával kapcsolatban. Bár a hasonlóságok már az elején is egyértelműek voltak, például a „találkozás a valós projekttel és a valós étellel”, mint a művésszé válás döntő részével. A „tantárgypedagógia” is szinte minden intézményben ugyanúgy néz ki, jellemzően úgy, hogy nincs igazi tanterv vagy konkrét módszer, a kollégák esetről esetre egy-egy módszerrel dolgoznak.

Továbbá, mivel nincs külön tanterv, a művészeti nevelés gyakorlatában a PA „metatantervként” van jelen, ahogyan azt néhány interjúalany meg is említette. Ez alatt valószínűleg leginkább azt értették, hogy a PA céljai és tartalmi integrált tantervként „rejtőznek”, és együttesen biztosítják azokat az ismereteket és készségeket, amelyekre a művészeknek szükségük lehet a PA-projektek megvalósításához.

Annak érdekében, hogy mélyebben megértsük, mi történik, kiválasztottuk az interjúkból a legnyilvánvalóbban megfogalmazott témákat. Mint fentebb írtuk, az egyik legfontosabb kérdés a tanterv.

4.2 Tanterv

A tanterv fogalmának meghatározása nélkül szeretnénk megemlíteni annak főbb jellemzőit. A tanterv tartalmazza a pedagógiai célokat, beleértve a tanulókkal való munka módszereit (milyen tanulókkal), és tartalmazza az értékelés vagy az értékelés módszerét, valamint a céltartalmat és a célzott eszközöket.

A felsőoktatásban minden oktatási programnak rendelkeznie kell tantervvel. Ennek a tantervnek meg kell felelnie az ESCO (Európai készségek, kompetenciák, képesítések és foglalkozások, magyarul lásd. MKKR, Magyar képesítési Keretrendszer https://www.magyarkepesites.hu/kepesitesi_keretrendszerek/mkkr) legfontosabb előírásainak. Ez a dokumentum szabályozza az adott szintű oktatási programban szükséges ismereteket, készségeket, attitűdöket és autonómiát (8 szint, ahol a 6. és 7. szint a BA és MA). Ebben a tantervben minden kurzus a végső célt szolgálja, amely a tanulás eredménye: a hallgatók művészekké válnak.

Amikor az interjú készítői a tantervről kérdezték a megkérdezetteket, alig tudtak válaszolni vagy megnevezni olyan tantervet, ahol a PA leírását találjuk. Nem alaptalan tehát, ha azt mondjuk, hogy a PA-oktatás nem gyökerezik a felsőoktatási intézményekben, és a PA-oktatás tanterve szórványos és messze nem szisztematikus. A fenti eredmény a művészeti felsőoktatási intézmények struktúrája alapján érthető. Véletlenszerű, hogy a tanszék találkozik egy civil partnerrel és közösen kezdeményeznek programot. Az interjúkban elhangzottak alapján úgy tűnik, hogy ezek a tanszékek sok helyen elszigetelten dolgoznak, és általában nem tudnak egymás nyilvános projektjeiről.

A tantervre vonatkozó kérdésre adott néhány válasz szerint nincs szükség arra, hogy a tantervben külön köztéri művészeti kurzust határozzanak meg. Inkább az egész oktatási programban kellene, hogy legyenek elemei, főként a hozzá való hozzáállás, az attitűd dimenziójában. De ha van PA a tantervben, akkor hol legyen? A gyakorló tanárok közül néhányan úgy nyilatkoztak, hogy ennek az MA (és doktori) szinten kell lennie, mert a hallgatóknak már gyakorló művészeknek kell lenniük, és némi tapasztalattal kell rendelkezniük a művészet területén.

Néhányan közülük azt mondták, hogy jobb lenne a BA szinten, mert a hallgatóknak minél hamarabb meg kell ismerniük a művészi kifejezőmódot/művészi tevékenységet. Az egyik tanár még azt is megemlítette, hogy középiskolai szinten lenne értelme. És persze vannak olyanok is, akik azt mondták, hogy jobb lenne a BA szint közepén, mert ha túl korán kezdik el, akkor a hallgatók megijednek tőle „a szar is megfagy bennük”.

4.3 Pedagógiai módszer

Letaglózó élmény volt megtapasztalni, hogy az európai művészeti felsőoktatásban a tanárok egy része nem is érti a pedagógiai módszer fogalmát. A tudás vagy a képzés hiánya nyilvánvaló. Néha gondot okozott nekik még a módszerre vonatkozó kérdések megértése is. A kérdezőknek kellett elmagyarázniuk a kérdést. Ezért nyilvánvaló volt, hogy a tanárok nem rendelkeznek pedagógiai képzettséggel.

Tehát a művészeti felsőoktatásban a pedagógiai ismeretek és módszerek általános hiánya tapasztalható, mivel a tanárok többnyire maguk is művészek. Ez talán jól működhet a hagyományosabb egyéni művészképzés területén, de egy olyan összetett kérdésnél, mint a köztéri művészet, amelynél nagyon sok tényezőt és szempontot kell figyelembe venni, a pedagógia ilyen hiánya még nagyobb nyomást okozhat - ahogy az egyik tanár említette: „ez lehet az egyik oka annak, hogy ezt a PARTGO projektet csináljuk”.

Hogyan lehetséges, hogy a legtöbb esetben a tanárok nem tudnak egy adott módszert artikulálni? Többnyire egy-egy kurzusról és annak tantervéről beszélnek. Élénken tudnak beszélni róla, motiváltak és színes értelmezéseket adnak nekünk egy adott PA-kurzus teljes folyamatáról. Ugyanakkor pusztán esetről esetre lehetséges összefoglalni a munkájukat, szisztematikus beszámolókat nem sikerült kinyernünk.

Tehát az eredmények szórványosak. Több interjú is tartalmaz megjegyzéseket a PA sajátos jellegéről, ami megkülönbözteti az általános művészeti oktatástól, és ez leginkább a csoportmunka. A tanulócsoporthoz való foglalkozás kihívást jelent a tanárok számára. Mivel a tanulóknak csoportokban kell dolgozniuk, a szerepek eltérőek. Az egyik tanár azt mondta, hogy a PA kurzus a legjobb példa arra, hogyan kell demokráciában dolgozni: „a kurzuson egyformák vagyunk”.

Kiemelték a kudarcból való tanulás fontosságát (nem baj, ha az eredmény nem kielégítő). Emellett azt is megemlézték, hogy a kurzus vezetése inkább menedzseri, mint pedagógiai kihívás. Ezt a kérdést a továbbiakban még tárgyaljuk.

Az egyik gyakran megjelenő elem az, hogy a PA tanításában a tanár számára a legnagyobb pedagógiai kihívást az értékelés jelenti. Most ezzel a kérdéssel folytatjuk.

4.4 Értékelés

A pedagógiai módszerek tekintetében van egy kérdés, amely határozottan kihívást jelent és megosztja tanárainkat - a csoportos tevékenységek értékelésének folyamata.

Egy gyakorló tanár számára nem jelent problémát, hogy melyik csoportfolyamat kielégítő, illetve melyik végtermék jobb vagy elég jó. (Kis szívfolt: egy tanár említette, hogy egyszer diákjai meglepték őt egy plakáttal, amelyen bocsánatot kértek, hogy „nem tudtak jobb ötlettel kijönni”.) Másrészt egyenként kell értékelniük a diákjaikat. És a diákok is érzik ennek szükségességét.

A kihívás az, hogy hagyják-e őket úgy dolgozni, ahogyan akarnak; például, hogy a feladatokat megosztják-e a csoporttagok között, vagy sem. Az első esetben a fejlődési eredmények nagyobbak (a diákok többet tanulnak), de az egyes diákok által végzett munka alig látható. Következésképpen a csoportmunka értékelése minden kurzuson más és más.

A tanároknak ebben a kérdésben nincsenek eszközeik, amelyekre támaszkodhatnak. Nekik kell eldönteniük, hogy mit akarnak értékelni. A „folyamat kontra termék” típusú értékelés különböző módon segíti a tanár munkáját. Ha az utóbbit akarják, mi a termék? Időhiány esetén az eredmény néha csak egy vázlat vagy félkész tárgy, vagy egy előadás koncepciója. Ha az előbbi van előtérben (azaz a folyamat), akkor az a kérdés adódik, hogy hogyan tudják a folyamatot értékelni anélkül, hogy beavatkoznának?

4.5 Digitális és online

A digitális tér, akárcsak a nyilvánosság helye, egyre fontosabbá vált a PA mérlegelésekor, különösen a világjárvány óta. Számos előnye van, mint például a fenntarthatóság, a szélesebb körű lehetőségek, az együttműködés ígérete stb.

Ennek a gondolatnak más megfogalmazásai: „az immateriális művészet és a PA kapcsolata a Covid után még nyilvánvalóbbá vált”. A következő idézet megerősíti ezt a kijelentést: „egész életünk egy kis része a mediatizált környezetnek köszönhetően válik nyilvánossá”.

A digitalizáció és a netre költözés jól leírható és érthető. De gondolhatunk a digitálisra mint anyagra is.

4.6 Anyag és kontextus

A műtárgyakat a művészet története során anyaguk vagy a kapcsolódó technológia, valamint az előállításuk módja szerint csoportosították és rendszerezték.

A köztéri művészet tekintetében az anyag egyre kevésbé fontos jellemzője a műalkotásnak. A köztéri művészetben a konkrét tartalom kontextusba helyezése fontosabbnak tűnik, mint az anyag.

Az anyag és a kontextus témája diskurzusunkban kétirányú. Először is, a cél az, hogy „kihozzuk a diákokat a digitális világukból”. Úgy tűnik, hogy a PA tökéletes terep erre. A diákoknak szó szerint ki kell sétálniuk és interperszonális kapcsolatokat kell kialakítaniuk. Másodszor, a cél az, hogy a köztéri művészet fogalmát a bronzszobroktól és szobroktól az immateriális műalkotások/performanszok felé toljuk el. A művészi kifejezés lehet absztraktabb, használhat efemerebb anyagot vagy lehet immateriális is.

Ezt az interjút gyakran megerősítették: „mindig van egy helyszín”. A helyszínspecifikusság, az időbeliség a PA-projektek alapvető jellemzői. Más szóval, ezek a tevékenységek a jelen emlékműveiként értelmezhetők.

Ha az anyag kevésbé fontos, akkor honnan tudjuk, hogy hol találjuk meg egy művészeti egyetemen? Az első tanszék, amely eszünkbe juthat, amikor a PA-ra gondolunk, a szobrászati tanszék (a köztéri szobrok miatt). A szobrászati tanszék pedig egyenesen a PA alapjaként szolgálhat egy felsőoktatási intézményben, de egy egész intézmény is bevonható. Látni fogjuk, hogy hűen a fent bemutatott PA definícióhoz, ez a diszciplináris behatárolás már túlhaladott. Lehetséges egy „gyakorlatok sorozata, amely mindenféle művészeti ágból kialakulhat”.

4.7 Inter-, transz- és multidiszciplináris

A PA-projektek sokféle tudást és sokféle szakembert foglalnak magukban, amint azt fentebb láttuk. A menedzsment (pénzügy, projektmenedzsment stb.) mellett még a szakértők is különböző háttérrel rendelkeznek.

Az interjút során számos szakértőre hivatkoztak, akiket a következőképpen lehet felsorolni: történész, újságíró, filozófus, jogi szakértő, építész, szobrász, festő, médiaművész stb. Érdekes volt látni, hogy a különböző művészeti ágak nem kompatibilisek egymással. Eltérő szemléletük és módszereik miatt gyakran nehezen valósítható meg közöttük az együttműködés. Például nem volt egyedülálló, hogy az építész arroganciájára vonatkozó panaszokat hallottunk explicit vagy implicit módon. Nevezetesen például azt, hogy egy új építésű műalkotás tervezésekor a művészek gyakran szembesülnek azzal, hogy kevés lehetőségük van bármit is alkotni, hiszen az építészek kijelentik, hogy a helyszín már készen van. Nem gondolnak egy esetleges helyspecifikus művészeti akcióra, még akkor sem, ha az 1%-os rendszer szerint (Írországi példa:

https://web.archive.org/web/20220123212539/https://www.finance-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/dfp/PGN%2001-17%20-%20Art%20in%20Government%20Construction%20Projects_0.pdf a költségvetésben ez benne van.

A diszciplináris sokszínűség az elméleti háttérben is megmutatkozik. A hagyományos művészettörténet, a művészetelmélet, valamint a kortárs művészet- és designelméletek kerülnek alkalmazásra. Az utóbbi időben a művészet területén (egy interjúalany szerint: „az elmúlt 25 évben”) új szempontok is megjelentek, ezért új diszciplínák integrálódnak. Először is a társadalomtudományok, a politikai elméletek, a környezet- és kultúratudományok. Másodszor, inkább alkalmazott tudományok, mint a gyakorló szociális munkások, urbanisták stb. Gyakran velük kell együttműködni.

Következésképpen a PA fogalma és szókinccse folyamatos változáson megy keresztül. Ezt az áramlást a művésztanároknak is követniük kell.

4.8 A kurzus előkészítése és lebonyolítása

Bár a tanárok nehezen tudják megfogalmazni a PA tanításának megfelelő módszerét, meg tudnak nevezni néhány olyan problémát, amely erőfeszítést igényel. Az egyik a kurzus előkészítése és lebonyolítása. Egy PA-projekt előkészítése és lebonyolítása számos megfontolást igényel. Például néhány esetben a kurzus egy hosszú távú együttműködési partnerség záró szakasza.

Először is a civil partnernek és a felsőoktatási intézménynek ismernie kell egymást. Ez időbe telhet, és a folyamatnak magában kell foglalnia a kontextuális ismereteket az idő, a tér, a társadalom, a művészetelmélet, a PA-szókinccs, a társadalmi kontextus, az érdekelt felekkel kapcsolatos információk (közönség, művész, megbízott, kurátor, művészeti szervezetek nemzeti és európai szinten) tekintetében. Ezenkívül együttműködési készségekre, ismeretekre és a projektmenedzsment készségeire is szükség van: támogatások igénylése, projektek működtetése, biztonság, egészségügy, fenntarthatóság...). Általánosságban elmondható, hogy a PA kurzusra vállalkozó tanárnak jó vezetőnek kell lennie, aki képes együttműködni az összes résztvevővel. Ahogy az egyik interjúalany mondta: a kurzusnak „jól vezetett projektnek kell lennie”.

Néha az első lépés, nevezetesen a kezdeményezés nagy kihívást jelent, és az, hogy hogyan kell egy projektet a kezdeményezéstől a befejezésig lefuttatni, minden egyes projektnél más és más. Ha már a támogatásoknál tartunk, néhány országban a törvény arra kötelezi a kivitelezőt, hogy a teljes költségvetés 1%-át kortárs művészetre költse. Ez nagyszerű lehetőségnek tűnik a PA projektek (és a PA kurzusok) számára, de interjúalanyaink szerint „az 1% néha működik, néha nem a nyilvánosság számára, nem a társadalmi szerepvállalás értelmében”. Ez azt jelenti, hogy a vállalkozó által pénzügyileg támogatott műalkotás nem a közönségnek vagy a közönséggel együtt készül. Gyakran ez a közönség

számára készült szobor. A másik probléma pedig az lehet, hogy nem hely- vagy kontextusspecifikus. Ez nem tartozik szorosan a mi tanulmányunkhoz, de egyik tanárunk kritikusan fogalmaz: „és ez az 1% dzsentrifikálja a várost”.

A fentiekből következően a PA-kurzust számos tényező alakítja, szinte lehetetlen általános PA-kurzust létrehozni. A PA társadalom-specifikus, így a PA-oktatásnak is annak kell lennie.

További kérdések és problémák tovább bonyolítják a PA-oktatást. Az egyik az idő. Egyetlen kurzus túl kevés idő ahhoz, hogy a hallgatók végig vigyenek egy tipikus PA-projektet. Más kérdések a személyzettel kapcsolatosak. Általában az egyetemnek szüksége van valakire, aki maga is létrehozott PA-t, de egyben menedzser, kommunikációs szakértő, pénzügyi szakértő, civil kapcsolattartó és így tovább. Ez egy művészeti főiskolán nem mindig adott (néhányikük különálló kis főiskola, ahol hiányoznak ezek a szakemberek, a nagy egyetemekhez tartozó művészeti iskolákkal ellentétben).

További probléma lehet, hogy a hallgatók nem mindig szeretik az ilyen típusú projekteket (lásd később a készségekről szóló bekezdésben). A projekt sikere pedig folyamatosságot igényel. A hallgatóknak elkötelezettnek kell lenniük, végig kell kísérniük a folyamatot. Az egyik kolléga így nyilatkozott: „Egy olyan csoportra van szükség, amelyikből egyikük sem lép ki a folyamat során” - nem lehetnek „helikopterművészek”.

Nem lehet garantálni, hogy mindezek a készségek és emberek (személyzet és diákok) egy iskolában legyenek. E problémák leküzdése érdekében közös kurzusok indítása javasolt, hogy minden készség, kapcsolat és elegendő diák álljon rendelkezésre.

4.9 A valódi élet

Az egyetemi élet általában biztonságos, kiszámítható és kiegyensúlyozott, a hallgatók biztonságos és kényelmes környezetben fejleszthetik készségeiket, tudásukat stb. Ennek a helyzetnek számos előnye van. Másrészt hátránya, hogy a hallgatók nem tudnak szembenézni a való világgal. Ahogy az egyik kijelentette, „az egyetem egy zárt és kényelmes doboz”.

Sok interjúalanyunk úgy gondolta, hogy a hallgatók számára kulcsfontosságú, hogy találkozzanak a „való világgal”. A sikeres kezeléshez: „a tanárnak biztonságos, kényelmes teret kell kialakítania, hogy a tanulók találkozhassanak a valósággal”.

A PA kurzusok más partnerekkel együtt zajlanak, valós határidőkkel és körülményekkel. Mindezeket a dolgokat meg kell tanulni. Az együttműködés, amint azt a következő bekezdésben megjegyezzük, a csoportmunkáról szól.

4.10 Csoportmunka és egyéni dicsőség

A csoportban való munka alapvető fontosságú a PA-oktatásban. Mint már korábban megjegyeztük, a tanároknak egy teljesen új helyzettel kell szembenézniük: egyszerre több diákkal kell dolgozniuk. Ez a kérdés azonban messze túlmutat a kurzus során rendelkezésükre álló pedagógiai eszközökön (hogyan szervezzék meg az órákat stb.). Ez egyben azt is jelenti, hogy ez a diákok számára is kihívást jelent, tehát „mindenki számára szokatlan”. És az igazat megvallva, a hallgatóknak ez nem mindig tetszik (kivéve azokat a hallgatókat, akik már a társadalmilag elkötelezett és részvételi művészet keretei között gondolkodnak). Elég furcsa számukra, hogy eredetileg azért mennek egy művészeti iskolába, hogy egyéni művészként képezzék őket, és hirtelen olyan helyzetben találják magukat, ahol más diákokkal kell együtt dolgozniuk. Ötleteket kell generálniuk, döntéseket kell hozniuk, és közösen kell kidolgozniuk a projektet. Ez eléggé ellenkezik az egyéni művészi identitás gondolatával. Ahogy egy másik válaszadó világosan megfogalmazta: „Egyetlen diák sem nevezné magát köztéri művésznek.”

De miért is van ez így? Miért tűnik félelmetesnek az együttműködés? Néhány tanár úgy gondolja, hogy az egyetem falai között, a „művészeti buborékban” a diákok élete kényelmes. A PA-projekten való munkáról pedig azt mondják: „kényelmetlenül, elveszettnek érzik magukat”.

„(A PA-oktatás) az egyéni művészet ellen van”. A klasszikus mester-tanítvány kapcsolatnak vége; a tanulás demokratikusabb és kooperatívabb módját kell megtalálni. A régi jó mester módszerei már nem működnek ebben a kontextusban. Más szóval ez „csoportmunkát jelent a műtermi tanulás helyett”. Ez nem kényelmes a diákok számára; félni kezdenek, mert ez kívül esik a komfortzónájukon. Ez az egyik oka annak, hogy a diákok nem szeretik, mert nem tudnak tündökölni.

4.11 Elköteleződés és részvétel - politikai, társas, társadalmi

A nyilvánossággal (közösséggel/közönséggel) való együttműködés szintje és típusa a PA-projektek mélysége és a megkérdezettek által említett oktatási gyakorlatok tekintetében eltérő, amint az már a felmérési szakaszban is kiderült. Néhányan egyértelműen a PA-t a "PA új műfajai" alapján határozzák meg (közösségi alapú művészet, részvételen alapuló köztéri művészet, társadalmilag elkötelezett köztéri művészet - olyan képviselőkkel, mint Suzanne Lacy és Tania Bruguera). Ők a közönséggel való együttműködést a valós társadalmi problémák tükrözésének tekintik,

valószínűleg azért, mert a részvétel (participáció) a köztéri művészethez való hozzáállásuk alapja. Mások, ahogy a felmérésből kiderült, a közönséggel való interakciót inkább az értelmezés szakaszába helyezik: „Nagyobb hangsúlyt fektetnek a kérdésfelvetésre, mint az ünneplésre...”.

Az együttműködés nyelvi és gyakorlati értelmezése tehát a megkérdezett művészek körében is széles skálán mozog. Az interjúalanyok közül néhányan megemlézték, hogy a PA nyelv fejlesztése és elsajátítása maga is a változás része.

Több interjúalany szerint a művészeti tevékenység közvetlen társadalmi jelentősége akkor nőhet igazán, ha a művészek folyamatos és rendszeres támogatást kapnak az ilyen projektek megvalósításához: „Nagyon fontos, hogy a döntéshozók és a politikusok jobban megértsék a művészet szerepét és értékét.”

Ez hosszabb távon azt is eredményezi, hogy az emberek a művészet aktív szerepvállalását követelik a köztereken, hasonlóan a tervezéshez, szintén a társadalmi változás és szemléletformálás érdekében. Az egyik interjúalany szavaival élve, ha megértik, hogy „...a művészet hogyan tudja előmozdítani a demokráciát”, akkor az alulról jövő igény a PA iránt a köztereken is nőni fog. Ez lenne az igazi változás.

A valóban részvételi megközelítésű PA esetében nagyon fontos az igények kialakítása. A művészeti beavatkozásnak akkor lehet valódi társadalmi hatása, ha mindenki számára elérhetővé válik. „Ezért fontos a művészet demisztifikálása és demokratizálása” – mondta egy másik interjúalany.

Az együttműködés/bevonás értelmezései gyakran nem a közönségre, hanem a társalkotókra vagy legfeljebb a megbízóra vonatkoznak. Az egyetemi kurzusok rövid időtartama (egy szemeszter terjedelmű vagy egy éves kurzus) miatt még mindig nehéz sok projektet megvalósítani, ami növeli az együttműködésre nehezedő nyomást. Egy teljes PA-projekt időtartama - a kutatástól az alkalmazáson át a közös megvalósításig - nem igazán fér bele egy képzési szakaszba. A PA-hoz szükséges készségeket valójában csak a gyakorlatban lehet fejleszteni. Problémát jelent, ha idő- és pénzügyi korlátok miatt nem lehet garantálni az életre szóló projekteket.

Amint azt már a felmérés elemzési szakaszában is felszínre került, a nyilvános és társadalmi szerepvállalás és részvétel értelmezése - csakúgy, mint a részvételi művészeté - szinte minden esetben eltérő, nem is beszélve a társadalmi felelősségvállalás művészek körében kialakulóban lévő szerepéről. A szó szerinti részvételi folyamatokat nehéz kimutatni a kutatás keretében, ami azt jelenti, hogy a közönség (vagy egy reprezentatív közösség) részt vesz a köztéri műalkotás létrehozásában. A társadalmi szerepvállalás inkább a közönségnek a műalkotással, a

műalkotás létrehozása során a művésszel való (néha akár tranzakciós) kapcsolataként, vagy a közös vagy nyilvános térben zajló és megjelenő beavatkozásra adott reakció vagy azzal való interakció révén érzékelhető. A művészeti alkotás alapértelmezés szerint a közönség reakcióját kívánja kiváltani, bár a közönséget nehéz meghatározni. Az egyik interjúalany elgondolkodtató kérdést tett fel: „Mi a nyilvánosság? A szakértők? Mindenki? Egy speciális csoport a környéken?” Hogyan lehetnek a közvéleménykutatási folyamatok részvételi jellegűek anélkül, hogy a kirekesztés veszélye fennállna? És hogyan vizsgálhatják felül a művészek szerzőségük eszközeit, ha van, „társadalmi szerepvállalás: szó szerint nem a művészek szemszögéből”. Sem a felmérés, sem az interjúk nem adnak egyértelmű következtetéseket vagy kinyilatkoztatásokat a PA-ra vonatkozóan, mivel az „az sem képzőművészet, sem egyéni cselekedet”, hanem mégis egyfajta (ön)kifejezés és művészi reakció valamire, ami körülvesz minket, legyen az egy közterületi diszfunkcionalitás, egy nehéz probléma, egy társas újjászületés, vagy egy társadalmi probléma.

A részvételt (participációt) és az elkötelezettséget kétféleképpen is értelmezhetjük a PA fényében. Az egyik, hogy nevelő szerepet tölt be; pontosabban a formátum és a műfaj segíthet a leendő művészeknek abban, hogy kilépjenek a „fehér dobozból” (értsd. kiállítótér), és elfogadják a társadalmi kihívásokat, amelyeket egy nyilvános helyen követhetnek nyomon vagy, amit azok szimbolizálnak. Ahogy az egyik interjúalany mondja: „Látniuk kell, hogy tenniük kell valamit”, és „ez már nem lehetséges úgy, hogy festéket tologatnak a műteremben”. Ez a megközelítés társadalmi szerepvállalást is jelenthet, a diákok megtapasztalhatják, hogy milyen szerepet és felelősséget vállalnak a jövő művészeként, és hogyan használhatják a művészet és a design eszközeit arra, hogy társadalmi problémákra reflektáljanak, és azokat a közvélemény figyelmének felkeltésére sugározzák. A részvétel és elköteleződés legitimálásának másik módja sokkal egyszerűbb, jelentése: „Kimegyünk (nem szoktak), körülnézünk, hogy mi a közterület”. Azáltal, hogy körülnézünk és érzékeljük a nyilvános helyet (ahol az emberek és a nem emberek nélkülözhetetlen tényezők), kapcsolat és interakció jöhet létre. Kézzelfogható interakciók, mint például az emberekkel való beszélgetés vagy az interakciók megfigyelése (elmerülés az emberek mintáiban vagy viselkedési jellemzőiben), vagy érzéki interakciók a nem emberi elemekkel. Ezek a gesztusok lehetnek az első lépések a részvétel mélyebb formái felé.

4.12 Esztétika

A művészet régebben a pusztá szépség materializálását jelentette. Ma a kortárs művészet eléggé elkötelezett társadalmi szempontból, és kritikus dolgoknak, demokráciának stb. szenteli magát (lásd az előző bekezdéseket). Mit kellene kezdeni a szépség és az esztétika e változó

fogalmával? A kortárs művészetelmélet ezekkel a kérdésekkel foglalkozik. Ezeknek a kérdéseknek a PA-oktatásban való megjelenése is releváns. Először is, az esztétikának mint nézőpontnak „a legkisebb a jelentősége, a kritikusság és a részvétel a legfontosabb”. Másodszor, a PA kurzusnak néha időhiánnyal kell megküzdenie, és ez félkész munkákban jelenik meg. Az esztétikai megítélés tehát ezekben az esetekben nem lehetséges. Másrészt, nem is mindig szükséges, mert a munka és a folyamat sokkal fontosabb. A következő rövid megjegyzés vigasztalhatja azokat az olvasókat, akik a szépség miatt aggódnak, ahogyan az egyik tanár mondta: „Ha (mégis) szép, az nem probléma”.

4.13 Fejlesztendő készségek

A felsőoktatásban dolgozó tanárok általában érzékelhetik a hallgatók bizalmát azzal kapcsolatban, hogy mit kell tanulniuk. Mindennapi tapasztalat, hogy később rájönnek, hogy bizonyos készségek eléggé szükségesek a „való világban”. A művészeti oktatás esetében ezek a készségek lehetnek szociális készségek, mint például a kommunikáció, az empátia, az együttműködési készség ... és így tovább. Ezekon kívül meg kell tanulniuk a felelősséget és a bizalmat is.

Mivel „ők (a diákok) nem értik meg ezeknek a készségeknek a szükségességét”, gyakran küzdeni kell érte, hogy megértsék, hogy a csoportokban való munka egy PA kurzuson nem időpocsékolás.

A szociális készségek nagyon fontosak, és egyik tanárunk azt mondta: „nem lehet megtanulni, de fejleszteni lehet”. Talán ez az oka annak, hogy egyes tanárok azt mondják, hogy jobb, ha ezeket a dolgokat a tanterv számos kurzusán fejlesztik. „A szociális készségeket mindenhol el kell rejteni”.

A szociális készségeken kívül más készségek is vannak, mint például a 'folyamatos önreflexió' és a kritikus gondolkodás. A PA-kurzusok is elég nagymértékben támaszkodnak erre a két fejlesztendő területre. Még egy készség kapcsolódik ide. A diákok megtanulhatják követni a valódi projektek követelményeit, például a határidőket stb. A PA kurzusok tökéletes lehetőséget nyújtanak e készségek fejlesztésére.

4.14 Milyen hatása van a diákokra a PA kurzuson való részvétel?

Mit tudnak a hallgatók kezdeni a PA kurzusokon szerzett készségekkel és tudással? Egyik interjúalanyunk szerint: „aktivistákká válhatnak”. Ez a mondat arra utal, hogy az a hozzáállás, amelyet a hallgatók e kurzusok során kialakítanak, megváltoztathatja szakmai világlátásukat.

Mivel egy PA-projektben megtanulják a teljes folyamatot (a pályázástól az értékelésig), képesek lesznek arra, hogy maguk kezdeményezzenek,

finanszírozzanak és vezessenek projekteket. Tehát ezek a készségek és ismeretek anyagilag is segíthetik őket. „Meg tudnak élni”, segítenek nekik abban, hogy „képesek legyenek túlélni” (művészetből megélni).

Emellett a PA kurzusok során a diákok több témával és témakörrel találkoznak. A PA-jelenség ilyen módon nagyszerű lehetőség arra, hogy megtanítsa a jövő művészeit arra, hogy maguk találják meg a dolgukat. Hogy megtalálják a témájukat.

5. Összefoglalás

Láthattuk, hogy számos tényező befolyásolja a PA kurzus sikerét. Interjúalanyainkkal a következő témákról beszélgettünk: tanterv, pedagógiai módszerek, értékelés, digitális és online, anyag és kontextus, inter-, transz- és multidiszciplinaritás, kurzus előkészítése és lebonyolítása, valós élet, csoportmunka és egyéni hírnév, valamint politikai, szociális és társadalmi kérdések, részvétel, esztétika, készségfejlesztés és a PA kurzuson való részvétel hatása a hallgatókra.

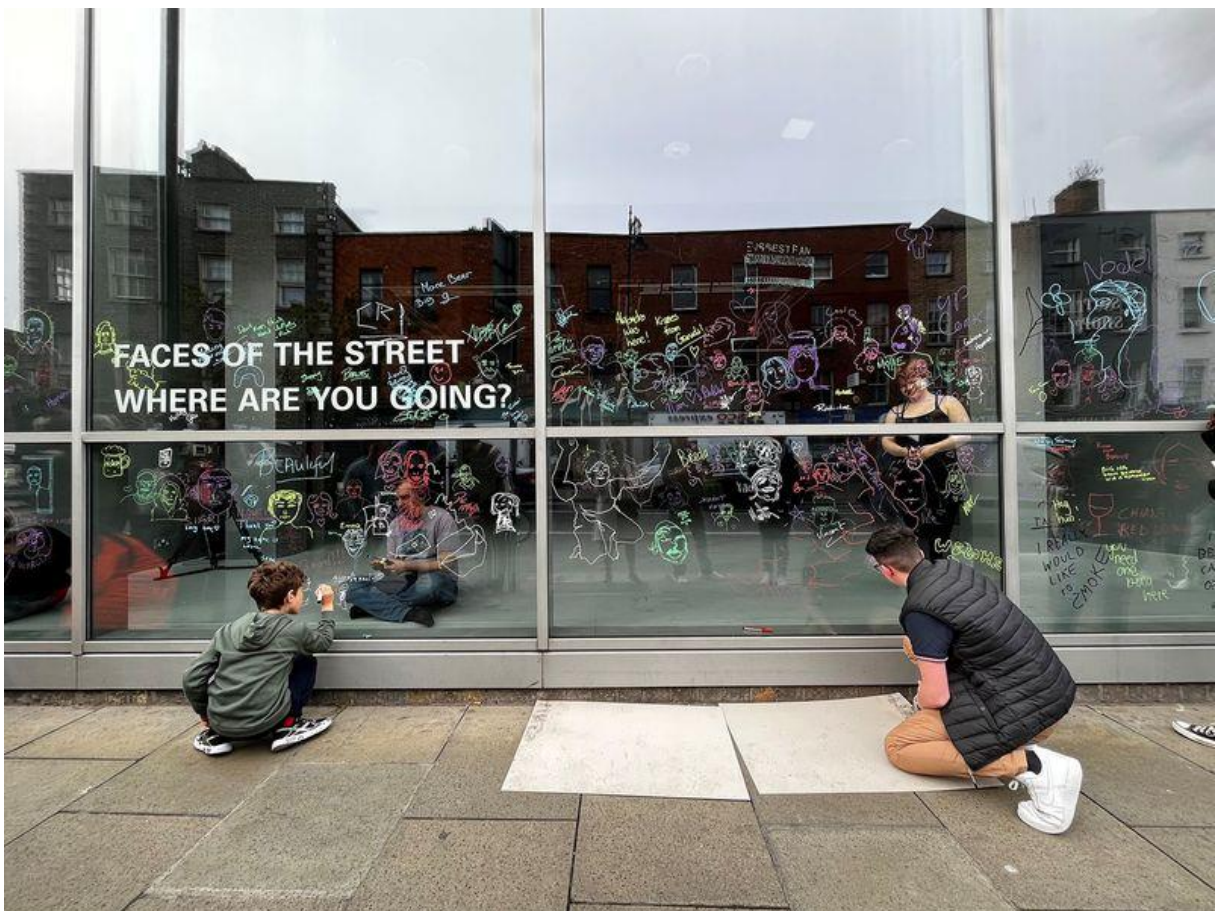
Eredményeink szerint a felsőoktatás számára deklarált kiemelt általános kompetenciák, készségek, ismeretek, attitűdök és felelősségvállalás, mint például a kommunikáció, a társadalmi felelősségvállalás és az együttműködés a PA-n keresztül jelentős mértékben elsajátíthatóak.

Egyértelmű az is, hogy nincs szisztematikus, jól kidolgozott és elismert módszertana a PA oktatásnak. Pedagógiai akciókutatásunk, ahol a fejlesztő tanárok maguk is kutatták saját területüket, reményeink szerint hozzájárult ennek a folyamatnak a sikerre vivéséhez. (Sikeres kurzus példája lásd. 1. és 2. számú illusztrációk).

Általános tanulságként a művészeti felsőoktatás számára nem elhanyagolható, hogy a művésztanárok mennyire kevésbé vannak felszerelve elméleti és gyakorlati pedagógiai tudással. Ebben a dimenzióban látjuk jelenleg a legsürgetőbb feladatokat a jövőre nézve.



1. sz. illusztráció Köztéri művészeti projekt az utcai járókelők passzív bevonásával



2. sz. illusztráció Köztéri művészeti projekt az utcai járókelők aktív bevonásával

Irodalomjegyzék

Bényei, J. és Illés A. (2023): Public Art pedagógia – a társadalmilag elkötelezett köztéri művészet jelenléte az európai művészeti felsőoktatás gyakorlatában – akciókutatás (*ONK kötet*, megjelenés alatt)

Charmaz, K. (2013): A lehorgonyozott elmélet. In P. Bodor (Ed.), *Szavak, képek, jelentés. Kvalitatív kutatási olvasókönyv* (pp. 61–94). Budapest: L'Harmattan.

Krause, K. C. (2008): *Public Art, Theory, Practice and Populism*. Blackwell Publishing, Oxford

Public Art definíció a projektben: <https://www.partgo.eu/research/partgo-research-public-art-definition> Letöltés dátuma: 2024. 02. 04.

Az interjúkérdések: <https://drive.google.com/file/d/1ui8TD-X2npBVGy-rWc3FLBnTpZl7Guyj/view> Letöltés dátuma: 2024. 02. 04.

A kérdőíves vizsgálatról: <https://www.partgo.eu/research/partgo-research-survey-analysis> Letöltés dátuma: 2024. 02. 04.

https://www.magyarkepesesites.hu/kepesesitesi_keretrendszerek/mkkr Letöltés dátuma: 2024. 02. 04.

5.EFFECTIVE EDUCATION

A TUDÁSGAZDASÁG FELSŐOKTATÁSI KIHÍVÁSAI A 21. SZÁZADBAN

Vass Vilmos, vass.vilmos@uni-obuda.hu

Óbudai Egyetem, Kandó Kálmán Villamosmérnöki Kar, Trefort Ágoston
Mérnökpedagógiai Központ

*„Egyes kalkulációk szerint a ma az iskolarendszerbe kerülő gyerekek 65%-a olyan foglalkozásokban fog majd dolgozni, melyek ma még nem is léteznek.”
(Davidson, 2011; idézi: Varga, 2018. 73.)*

1. A téma kontextusa

Szakmai körökben közismert, hogy a latin universitas szóból származik, ami egyetemesség, összesség jelentéssel bír, minthogy a tanárok és diákok közösségét, összességét jelentették. Universitas magistrorum et scholarium. Funkcionalitását tekintve az alábbi rövid meghatározás jelenti a kiindulópontját az előadásnak:

„egyetem: Felsőoktatási intézmény, alaptevékenysége az oktatás, a tudományos kutatás, a művészeti alkotótevékenység. Alapképzési, mesterképzési vagy doktori fokozat, oklevél megszerzését teszi lehetővé. Elnevezése a latin universitas szóból származik, amelynek jelentése egyetemesség, összesség, miután a középkor egyetemei a tanárok és diákok közösségét, összességét jelentették.”¹⁸

Napjainkban, amennyiben az egyetemeket, a tradicionális, eredeti jelentésnek megfelelően nézzük, ebben az esetben tanuló közösségként (learning community) aposztrofálhatjuk őket. Természetesen a köztes néhány évszázadban rengeteg víz lefolyt a Dunán, így az egyetemek fogalma és működése is átalakult. Különösen igaz ez a tudományegyetemek esetében, amelyekben napjaink egyik legnagyobb kihívása a tudás transzformációja. Az előadás bevezetőjében, a téma kontextusát felvázolva, az alábbi alaptéziseket érdemes megfogalmazni:

1. Az információ exponenciális növekedése alapjaiban változtatja meg az egyetemek működését. (információs forradalom)
2. A magasabb iskolai végzettség, a tanulás minőségének javítása, a tudástőke fejlesztése és a gazdaság között erős összefüggés mutatható ki. (tudásgazdaság- knowledge economy)

¹⁸ <https://zanza.tv/fogalom/egyetem>

3. A munkarőpiaci igények és a felsőoktatási képzés között szakadék mutatkozik. (skill gap)
4. A mesterséges intelligencia alapjaiban alakítja át a felsőoktatás tervezési, fejlesztési és értékelési kultúráját.
5. Az egyetemi oktatók nézeteit, tanulás- és tudásképét érdemes megvizsgálni a tudás eredményes transzformációja érdekében.

Nota bene, egy alaptézis is elég lenne ahhoz, hogy a tradicionális egyetemek bátyái megremegjenek, ám a VUCA-világra egyre erőteljesebb interdependencia (egymásrautaltság) jellemző. A VUCA jelentése: volatility, uncertainty, complexity, ambiguity, azaz változékonyság, bizonytalanság vagy kiszámíthatatlanság, bonyolultság és ellentmondásosság. (Szűts, 2020.) A folyamatosan és egyre gyorsabban változó világ a felsőoktatásra is erőteljes hatást gyakorol. A nagyon gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult és bizonytalan környezetben, amelyben az információszerzés folyamata, az információ releváns válogatása, egyéni beépítése és kreatív módon történő felhasználása hatalmas kihívás a felsőoktatás számára. (Vass, 2020a) Ráadásul az utóbbi évtizedben mind a társadalom-, mind a gazdaságtudományokban egyre több elemzés születik a VUCA-világ összefüggésében. (Csepeli, 2015.) Az információs dzsungelben történő eligazodás képessége napjainkban aranyat ér. Az információ exponenciális növekedése alapjaiban változtatja meg az egyetemek működését. A tudásátadás funkcionalitása illúzió, a tudásépítés egyre inkább stratégia.

„Az IBM becslése szerint ma 2,2 millió terrabyte adat keletkezik naponta. Eric Schmidt, a Google volt elnöke ezt a mennyiséget úgy jellemezte, ennyi adat keletkezett a civilizáció hajnala és 2003 között összesen.”¹⁹

Az információ megbízhatósága is alapkérdés, az egyszerű Google-keresés, a szimpla szörfölgetés kora leáldozott. Az információ megtalálása és strukturálása kiemelt feladat napjaink felsőoktatásában.

„Az adatmennyiség növekedésének elképesztő dinamikáját jól jellemzi, hogy az IDC kutatócég szerint 2006-ban, amikor az internet és a személyi számítógépek elterjedtsége a mostanihoz képest még jóval alacsonyabb volt, 161 exabyte-nyi adat keletkezett a világon, ami a valaha írt összes könyvben tárolt adat háromszorosa. Viszont 5 évvel később ugyanez a cég azt vetítette előre, hogy 2012-ben már 2,7 zettabyte adat lesz a világon, ami 2011-hez képest 48 százalékos növekedést jelent. A University of California kutatása szerint egyedül az amerikaiak 3,6 zettabyte-nyi adatot "fogyasztottak" 2008-ban.”²⁰

¹⁹ <https://www.portfolio.hu/uzlet/20130702/elkepeszto-mennyi-adat-letezik-mire-lehet-felhasznalni-186053>

²⁰ <https://www.portfolio.hu/uzlet/20130702/elkepeszto-mennyi-adat-letezik-mire-lehet-felhasznalni-186053>

Az információ exponenciális növekedésének a folyamata nem lassult le, dinamikája még gyorsabb, mint a fent jelzett időszakban. Az információs dzsungelben történő eligazodás pusztán az előszobája annak, hogy amit megtanultunk, hogyan lehet egy másik helyzetben felhasználni. Ez a tudástranzfer lényege, ami a tudás transzformációjának minőségét igényli. Az előadás ezen pontján érdemes leszögezni, a felsőoktatás tradicionális tudáskonceptiója a deklaratív, szakmai-tartalmi tudásra épül, amely reprodukív és csekély mértékben hasznosítható. (Mészáros-Vass, 2021.) Többek között ezért is érdemes az egyetemi oktatók nézeteit, tanulás- és tudásképét megvizsgálni. Ráadásul feltételezésem szerint a tanuláskép szűk, pusztán a figyelem és az emlékezés jellemzi. A tanulás tágabb értelmezése (érzékelés, észlelés, képzelet, gondolkodás, érzelem, akarat, cselekvés) csak sporadikusan jelenik meg a felsőoktatás világában. (Báthory, 2000.) A tudás eredményes transzformációjában egyrészt a tanulás tágabb értelmezése, másrészt a procedurális tudás játszik főszerepet.

„A tudás szűk értelmezésének és ezzel a hagyományos „oktató” iskola meghaladásának a lehetőségét ígéri a tudás fogalmának kiterjesztése a készségekre és képességekre.” (Báthory, 2000.)

Azok az egyetemek képesek eredményesen változni, amelyek nem pusztán a digitalizációra, a transzformációra és az innovációra fókuszálnak, hanem alapvetően megváltoztatják a hagyományos tudás- és tanulásképüket. (Mészáros-Vass, 2021.)

2. A tudásgazdaság kihívásai

Triviális megállapítás, hogy a gazdasági, társadalmi, tudományos és kulturális változások az oktatás világára is jelentős hatást gyakorolnak. (Vass, 2006.) Az előadásban elsősorban a gazdasági változásokra fókuszálok, amelyeknek egyik kulcsfogalma a tudásgazdaság.

„A kiművelt emberfők és a gazdaság állapota közötti összefüggésekkel kapcsolatos vélekedések igen messzire nyúlnak, s már több mint egy fél évszázadra tekint vissza azoknak a közgazdaságtani elméleteknek a története is, amelyek a gazdasági fejlődés motorját mindenekelőtt az emberi erőforrásokban, a felhalmozott tudásban, az elsajátított készségekben, képességekben, a társadalom által felhalmozott tapasztalatokban látják.” (Csapó, 2011, 1067.)

A tudásgazdaság (knowledge economy) fogalmát Peter Drucker vezette be az 1969-ben megjelent *The Age of Discontinuity* című könyvében, külön fejezetet szentelve a témának. (idézi T. Kiss, 2016.) Az azóta eltelt évtizedek kutatási eredményei alapján napjainkban már a tudásgazdaság tudományos igényességgel feltárt és szakmai körökben egyre inkább

használt fogalom. Ráadásul a felsőoktatás számára is fontos összefüggések feltárása tényekre alapozott, kvantitatív kutatásokra épül.

„A magasabb iskolai végzettség, a tanulás minőségének javítása, a tudástőke fejlesztése és a gazdaság között erős összefüggés mutatható ki.” (Hanushek–Woessmann, 2009; Hanushek–Woessmann, 2015, 2016; Hanushek, 2019.)

A felsőoktatásnak érdemes felismernie, hogy a tudásgazdaság és a képességek fejlesztésének igénye egymást feltételező folyamatok. (Vass, 2020b) Láthattuk, hogy az információszerezés folyamata, az információ releváns válogatása, egyéni beépítése és kreatív módon történő felhasználása napjainkban már alapképességnek tekinthető. Nagyjából hasonló prioritást élvez, mint évszázadokkal ezelőtt az írás, olvasás, számolás képessége. Ám ez csak az érem egyik oldala. Az alapképességek között érdemes felfigyelnünk a kreativitás és innováció, a kommunikáció, a kollaboráció, valamint a kritikus gondolkodás és problémamegoldás területeire. (Jacobs, 2010.) Az alapképességek fenti halmaza is éppen elég nagy kihívás a felsőoktatás számára. A tudásgazdaság dübörgő motorjai azonban újabb és újabb fejlesztendő képességterületet helyeznek az előtérbe. Kate Whiting a World Economic Forum által 2020. október 20-23. között szervezett, a Munka Újraindítása Csúcstalálkozó eredményeire alapozva (The Jobs Reset Summit) előre jelezte 2025-re a 10 legfontosabb képességet.²¹

1. táblázat 2025 TOP 10 képessége

Elemző gondolkodás és innováció
Aktív tanulás és tanulási stratégiák
Komplex problémamegoldás
Kritikus gondolkodás és elemzés
Kreativitás, eredetiség és kezdeményező képesség
Vezetés és társadalmi hatás
Technológia használata, megfigyelés és ellenőrzés
Technológiai tervezés és programozás
Rugalmasság és stressztűrés
Gondolkodás, problémamegoldás és fogalomalkotás

²¹ <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>

A fenti lista és az alapképességek halmaza (bár vannak átfedések) után kissé költői a kérdés: Milyen mértékben fejlesztik a felsőoktatási intézmények a munka világa 2025-re előtérbe helyezett képességeket? (Mészáros-Vass, 2021.) Nem meglepő, hogy a kérdés megválaszolásában nem pusztán az egyetemi oktatók kompetensek. A hallgatók tanulás- és tudásképét is érdemes megvizsgálni. A procedurális tudás és a tanulás tágabb értelmezése (legyünk optimisták) számukra elemi szükséglet, az igényesség alapja. Az utóbbi évtizedekben jól érzékelhetők azok a progresszív változások, amelyek összefoglalóan transzformációs egyetemnek, kompetencia-alapú felsőoktatásnak nevezhetünk. (Smith, és Vass, 2017.) Ebben a folyamatban a hangsúly a hallgatók fejlődésének a nyomon követésére helyeződik, amit (jó esetben) egy professzionális diagnosztika (igényfelmérés, szükségletelemzés, önértékelés) előz meg. Ez egyfajta egyéni, tényekre alapozott diagnosztikus kompetenciaterkép, amit érdemes összevetni az intézményi kompetenciasztenderdekkel és tanulási eredményekkel. A fejlődés nyomon követése ebben az esetben objektív és valid, aminek az egyik releváns eszköze a karrierportfólió. Egyszerű értelmezésben, a karrierportfólió a képességek, tudás és lehetőségek vizuális megjelenítése. (Woodbury, Addams, Brigham, 2009.) A portfólió-alapú felsőoktatás, különösen a karrier portfólió tudatos használata a felsőoktatás egyik legnagyobb kihívása a gyorsan változó tudásgazdaság összefüggésében. Ebben a folyamatban azonban már nem pusztán a procedurális tudás és a tanulás tágabb értelmezése kerül az előtérbe, hanem a tacit tudás transzformációja is felértékelődik.

3. A tacit tudás felsőoktatási transzformációja

Polányi The Tacit Dimension (1966) című munkájában határozta meg a tacit tudás fogalmát, amely szerint tudásunk nem korlátozódik a verbalizált, leírt vagy más módon kifejezésre juttatott tudásra. A tacit tudás valójában hallgatólagos, tapasztalati tudás, tudat alatt internalizálódik, ezért nehéz verbalizálni és kodifikálni. (Mészáros-Vass, 2021)

„Többet tudunk, mint amennyit el tudunk mondani.” (Polányi, 1966, 4., 1997, 170.)

Nyilvánvaló, hogy a tudásátadó egyetemeken esetében a tacit tudás transzformációja csekély eredménnyel bír, hiszen a transzformációs folyamat cselekvésre, interakciókra, a tanulás tágabb értelmezésére épül. Ennek lehetséges módszertani megoldásai a probléma-alapú tanulás és a projekt-módszer, amely már régóta ismert szakmai körökben. Optimistán szemlélve a folyamatot, megkockáztatom, hogy egyre elterjedtebbek a hazai felsőoktatásban. Az Universitas magistrorum et scholariumban a tacit tudás transzformációja a mester és tanítvány eredményes együttműködésében mutatkozott meg. A tapasztalatok, a hallgatólagos

tudás egész egyszerűen generációkról generációkra öröklődött. Ma ezt személyre szabott fejlesztésnek, eredményes mentorálásnak/tutorálásnak nevezzük, amelyben az együttműködés mellett a kölcsönös bizalomnak, a kommunikáció minőségének, valamint a folyamatos és kölcsönös visszajelzéseknek egyaránt jelentős szerepük van. A tacit tudás eredményes felsőoktatási transzformációjában felértékelődnek az emberi tényezők. Némi túlzással, egy új humanizmus közszében állunk, ami kétségkívül bátor kijelentés a 4. Ipari Forradalom (talán már az ötödik elején) kellős közepén. Még ennél is bátrabb kijelentés, hogy a Mesterséges Intelligencia (MI) korában a tacit tudás eredményes transzformációját az MI egyrészt (még) nem képes elvégezni, ám támogatni, sőt egyenesen inspirálni igen. Mire alapozom ezt a kijelentést? Egyrészt az MI egyre jelentősebb szereplője a tudásgazdaságnak. 2030-ban az MI által hozzájárulás a világgazdasághoz 14%-os GDP növekedéssel (2016-os bázison) 15,7 ezer milliárd dollár lehet, ez annyi, mint a 2016-os kínai és indiai GDP együttesen.²² Bokor Tamás figyelemre méltó munkájában, Lu és Harris tanulmányát idézve, témánk szempontjából is fontos területeket emel ki az MI használatának vonatkozásában:

„Lu és Harris szerint négy olyan fő terület van, ahol az MI különösen hatékonyan alkalmazható edukációs célokra.

1) Oktatás intelligens tutoráló rendszerekkel (Intelligent Tutoring System, ITS).

2) A tanulási folyamat személyre szabása a tananyag tartalmának, tempójának, az anyagrészek sorrendjének és nehézségi szintjének finomhangolásával.

3) Számonkérés, vizsgáztatás számítógépes adaptív értékelésekkel, amelyek például az egymást követő kérdések nehézségi fokát a hallgató előző válaszainak pontossága alapján állítják be.

4) Olyan oktatásadminisztrációs feladatok automatizálása, mint például a jelenléti ívek vezetése, a feladatlapok osztályozása és a tesztsorok generálása.”²³ (Lu-Harris, 2018, hivatkozva Bokor, 2023.)

Meglátásom szerint a mesterséges intelligencia két nagyon gyors transzformációt fog végezni. Az egyik a munkaerőpiac átalakítása, ami egy rendkívül gyors folyamat lesz, a másik pedig egy pozitív forgatókönyvet tekintve a felsőoktatás tudás-, és tanulásképét is nagyon gyorsan meg fogja változtatni. Ennek megfelelően a tacit tudás

²² <https://www.pwc.com/gx/en/issues/analytics/assets/pwc-ai-analysis-sizing-the-prize-report.pdf>

²³ https://unipub.lib.uni-corvinus.hu/8710/1/bokortamas_114_129.pdf

eredményes transzformációjában is jelentős szerepet játszik. Lásd intelligens tutorálási rendszerek. Ám érdemes leszögezni, hogy az emberi együttműködés, a mester és tanítvány közös tanulás és gondolkodás továbbra is meghatározó lesz.

„...felfogásom szerint egy jóval tágabb tanuláskép fog kialakulni, vagy legalábbis ebbe az irányba fog mozogni a módszertan is, és az értékelési kultúra is. Sokkal inkább előtérbe fognak kerülni az emberi tényezők, az attitűdök, a motivációk, a személyre szabott tutorálási folyamatok.”²⁴

4. Összegzés

Az előadás, a teljesség igénye nélkül, a tudásgazdaság felsőoktatási kihívásait mutatta be és elemezte a 21. században, különös tekintettel a megváltozott tudás- és tanulásképre, valamint a tacit tudás transzformációjára vonatkozóan. Kitértem a Mesterséges Intelligencia lehetséges szerepére, használatára a fenti folyamatban, különös tekintettel a személyre szabott tanulásra, a mentorálás/tutorálás jelentőségére, az információszerzés folyamatára, az információ releváns válogatására, egyéni beépítésére és kreatív módon történő felhasználására vonatkozóan. Három lehetséges forgatókönyvvel, szcenárióval szeretném zárni az előadásomat. Szerencsére napjainkban mindegyikre láthatunk példát. Az első forgatókönyv esetében a felsőoktatás tudásképe csak csekély mértékben változik. A változásokra a felsőoktatási intézmény lassan, nehézkesen reagál. A második forgatókönyv esetében a felsőoktatás megváltozott tudás- és tanulásképe erőteljesen piacorientált. Az egyéni, hallgatói karrierportfóliók elindulnak hódító útjukra. Az egyetem gyorsan alkalmazkodik a megváltozott VUCA-világhoz, ám szemléletében erőteljesen korporatív.

„A harmadik forgatókönyv az emberi tényezőkre épül. A transzformációs folyamatban egyrészt előtérbe kerülnek a tanulási-tanítási folyamat affektív (érzelmi-akarati) tényezői, másrészt a tanár-diák kapcsolat. Jól érzékelhető, hogy ebben az esetben visszatértünk a korábbi mester-tanítvány viszonyhoz, amely számos kreatív alkotás alapja a korábbi évszázadokban. Álláspontunk szerint ez a tacit tudás transzformációjának a legeredményesebb és leghatékonyabb, ám leggöröngyösebb útja.” (Mészáros - Vass, 2020, 36.)

Irodalomjegyzék

Báthory Z. (2000): Tanulók, iskolák-különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.

²⁴ <https://www.penzcentrum.hu/oktatas/20240202/covid-szeru-sokk-sopor-vegig-a-magyar-iskolakban-munkahelyeken-aki-nem-keszul-sokat-veszithet-1146538>

Bokor T.: (2023) *A mesterséges intelligencia alkalmazása az oktatásban – kihívások és következmények technológiaiinvariáns szempontból*. In: *A mesterséges intelligencia és egyéb felforgató technológiák hatásainak átfogó vizsgálata*. Katonai Nemzetbiztonsági Szolgálat, Budapest, pp. 114-129.

Csapó B.: Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány*, 2011/9. 1065-1076. <http://www.matud.iif.hu/2011/09/06.htm>

Csepeli Gy. (2015): *A szervezkedő ember. A szervezeti élet szociálpszichológiája*. Budapest: Kossuth Kiadó.

Davidson, C.N. (2011): *Now You See It: How Technology and Brain Science Will Transform Schools and Business for the 21st Century*. Penguin Books.

Hanushek, E.A. – Woessmann, L. (2009): *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation*. Working Paper No. 14633. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research <http://www.nber.org/papers/w14633>

Hanushek, E.A. (2019): *The Economic Value of Improved Schools*. Hoover Institution, Stanford University. <https://www.niet.org/assets/ResearchAndPolicyResources/974a262a85/eric-hanushek-the-economicvalue-of-improved-schools.pdf>

Hanushek, E.A. – Woessmann, L. (2015): *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge: MIT Press.

Hanushek, E.A. – Woessmann, L. (2016): Knowledge capital, growth, and the East Asian miracle. *SCIENCE* sciencemag.org 22 JANUARY VOL 351 ISSUE 6271. <https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BWoessmann%202016%20Science%20351%286271%29.pdf>

Jacobs, H.H. ed. (2010): *Curriculum 21*. ASCD, Alexandria, VA.

LU, Joyce J. – HARRIS, Laurie A.: *Artificial Intelligence (AI) and Education*. Congressional Research Service, Washington, 2018. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1228526/m2/1/high_res_d/IF10937_2018Aug01.pdf

Mészáros T. - Vass V. (2021): A tacit tudás transzformációja és hatása a felsőoktatás tudásképzésére. *Szabad Piac: Gazdaság – Társadalom – és Bölcsészettudományi Folyóirat* 2021/4 23-38.

Polányi, M. (1966): *The Tacit Dimension*. Doubleday, Garden City, NY

Polányi, M. (1997). *A hallgatóságos dimenzió*. In: *Tudomány és ember*. (163-236.). Budapest: Argumentum Kiadó.

Smith, M. K. & Vass, V.: The relationship between internationalisation, creativity and transformation: A case study of higher education in Hungary *Transformation*

Szűts Z. (2020): Digitális pedagógia módszertanok a VUCA (gyorsan változó, kiszámíthatatlan, bonyolult, ellentmondásos) világában. *Iskolakultúra* 2020/7. 76-90.

T. Kiss, J. (2016): *A tudásgazdaság jellemzői Magyarország vonatkozásában.* IJEMS. 1 (1), 1-11.

Varga J. (2018): A készségek és az oktatás követelményrendszere a tudásalapú társadalomban. *Magyar Tudomány* 179. 1, 69-76.
[https://mersz.hu/mod/object.php?objazonosito=MaTud\(2018\)1_8.pdf](https://mersz.hu/mod/object.php?objazonosito=MaTud(2018)1_8.pdf)

Vass V. (2020a): *A deklaratív és a procedurális tudás összefüggései a tudás transzferálhatósági folyamatában.* In: Buda, András; Kiss, Endre (szerk.) *Interdiszciplináris pedagógia múlt és jövő között: a XI. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata* Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 2020. 35-52.

Vass Vilmos (2020b): A tudásgazdaság és a 21. századi kompetenciák összefüggései. *ÚJ MUNKAÜGYI SZEMLE* 2020/1. 30-37.

Vass, V. (2006): *A tudásgazdaság pedagógiai vonatkozásai.* In: Karikó, Sándor (szerk.) *Gazdaság és/vagy kultúra? "Gazdaság a kultúrában, kultúra a gazdaságban"* Budapest, Gondolat Kiadó, 233-245.

Woodbury, D., Addams, L, Brigham, W.N.: The Career Portfolio: A Practical Job Search Tool. *Journal of College Teaching & Learning* – July/August 2009 Volume 6, Number 4. 7-14.

A MAGYAR ÉS SZLOVÁK ÓVODAI RENDSZER ÉS ÓVODAPEDAGÓGUS-KÉPZÉS HASONLÓSÁGAI ÉS ELTÉRÉSEI

Kerekes Valéria, kerekes.valeria@tok.elte.hu

Böddi Zsófia, boddi.zsofia@tok.elte.hu

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar
Neveléstudományi Tanszék*

Lívia Fenyvesiová, lfenyvesiova@ukf.sk

Eleonóra Mendelová, emendelova@ukf.sk

*Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógiai Kar, Neveléstudományi
tanszék*

1. Bevezetés

A kisgyermek nevelését és gondozását támogató, másodlagos nevelési szintérnek is nevezendő óvoda intézményének létrejöttét, szerkezeti-, tartalmi- és módszertani változásait az I. világháború előtti időktől, hivatalosan 1828-tól követhetjük nyomon, és rendszerint Brunszvik Teréz Budán megnyílt és Közép-Európában első kisdédóvójának alapításától datáljuk. (Golyán, 2018.) Jelen tanulmányunkban fontosnak tartjuk a történeti gyökerek, vonatkozások ismeretét, de esetünkben a magyarországi és szlovákiai jelenleg hatályban lévő óvodai rendszereinek és óvodapedagógus-képzési struktúráinak összehasonlítási elemzésére helyezzük a fókuszot.

2. Az óvodai nevelés sajátosságai Magyarországon és Szlovákiában

2.1. Az óvodáztatás jellemzői Magyarországon

Rendszerszinten az óvodai nevelés Magyarországon a köznevelési rendszer első fokának tekintjük, ahonnan az óvodai évek végén az iskolaérett (iskolakészült) gyermekek a közoktatás rendszerébe lépnek tovább.

A tartalmi szabályozók szintjén elsősorban a *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről* dokumentumot vesszük alapul, amely

meghatározza, hogy mikortól válik kötelessé egy gyermek az óvodai nevelésben való részvételre, vagyis válik „óvodakötelessé”.²⁵

Az óvodai nevelés elemeiről minden részletre kiterjedően a 363/2012. (XII. 17.) Korm. Rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramja (továbbiakban: ÓNOAP) ad útmutatót. A vonatkozó tartalmi szabályozó hat nagyobb egységre osztható. A *Bevezető* részben azok az alapelvek olvashatók, melyek a mindenkori intézményes óvodai nevelés tervezésének kiindulópontját képezik. Ezt követi a *Gyermekkép* és *Óvodakép* legfőbb jellemzőinek felvázolása. Az *Óvodai nevelés általános feladatai* témakör azt a három kiemelt területet (egészséges életmód alakítása; érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés; anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása) öleli fel, amelyre *Az óvodai élet megszervezésének elvei* (személyi- és tárgy feltételek, főbb szerevezési feladatok és kapcsolatrendszerek) után *Az óvodai élet tevékenységi formái* (Játék; Verselés, mesélés; Ének, zene, énekes játék, gyermektánc; Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka; Mozgás; A külső világ tevékeny megismerése; Munka jellegű tevékenységek; A tevékenységekben megvalósuló tanulás) és *az óvodapedagógus feladatai* épülnek. A dokumentum utolsó fejezete *A fejlődés jellemzői az óvodáskor végére* pedig összefoglalja mindazon testi-, lelki- és szociális komponenseket, melyeket az óvodából kilépő gyermek elér, és elengedhetetlenek a sikeres iskolakezdéshez.

Az óvodai nevelés célja, hogy a „*gyermeket - mint fejlődő személyiséget - szeretetteljes gondoskodás és különleges védelem illeti meg*”. Az óvoda a családi nevelés kiegészítőjeként definiálható, ezzel biztosítani kívánja a hátránycsökkentés. Fontos szempont még a gyermeki személyiség kibontakoztatása, emberi és gyermeki jogok tiszteletben tartásával, esélyegyenlőséggel. (ÓNOAP, 2012)

Az óvodai nevelés kiemelt feladata a gyermekek testi- és lelki szükségleteinek kielégítése, ami kiterjed az egészséges életmód kialakítására; az érzelmi-, erkölcsi- és értékorientált közösségi nevelés támogatására és nem utolsósorban az anyanyelvi és értelmi fejlesztés megvalósítására. (ÓNOAP, 2012)

Magyarországon az óvoda intézménye fenntartói szempontból lehet: önkormányzati, egyházi, alapítványi, magánszemély- és egyéb intézmény (pl.: egyetem, cég stb.) által működtetett.

Az óvodai csoportok összetételük alapján lehetnek heterogén és homogén életkorú gyerekekből állók, melyek létszáma átalagosan 13-25 fő között határozható meg, és sok esetben függ a fenntartó jellegétől is. Fontos

²⁵ „A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a harmadik életévét betölti, a nevelési év kezdő napjától legalább napi négy órában óvodai foglalkozáson vesz részt...” (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről)

megemlíteni, hogy az óvodai csoportok létszáma függ attól, hogy az integráló intézményről beszélünk-e, vagyis, hogy csoporton belül hány sajátos nevelési igényű gyermek jár. Továbbá a fenntartó rendelkezése alapján esetenként 20%-kal növelhető.

2.2. Az óvodáztatás jellemzői Szlovákiában

Az óvodai nevelés célja Szlovákiában (mely összhangban van a 245/2008-as Közoktatási törvénnyel és annak hatályos módosításaival) az iskolai közoktatás és a társadalmi élet alapjait képező optimális kognitív, szenzomotoros és szociális-érzelmi fejlettségi szint elérése (valamint az iskolára és a társadalmi életre való felkészítése).

Támogatja a gyermekek egyéni fejlődését intellektuális, szociális-érzelmi, erkölcsi, esztétikai téren. Fejleszti a gyermekek képességeit és készségeit, és előfeltételeket teremt a továbbtanuláshoz. Az egyéni és életkori sajátosságoknak megfelelően felkészít a társadalmi életre. (Miňová, 2013, 69.)

A 245/2008 Közoktatási törvény értelmében az óvoda a Szlovák iskolarendszer első szakaszát alkotja. E törvény alapján 2008-tól az óvodák a Szlovák iskolarendszer részévé váltak először a történelem folyamán.

A fenntartó szerint állami, – mely esetben az óvoda fenntartója a helyi önkormányzat – egyházi és magán óvodák működhetnek.

Az óvodát Szlovákiában rendszerint 3 és 6 év közötti gyerek látogatják. Az óvodában folyó iskola-előkészítő foglalkozásra a gyermekek rendszerint hároméves kortól hatéves korig vehetők fel; kivételes esetben kétéves gyermek is felvehető. Törvénymódosítás alapján 2021. szeptember 1-től minden olyan gyermek számára kötelező az óvodai nevelésben való részvétel, aki augusztus 31-ig betölti az ötödik életévét és a következő tanévben megkezdni a kötelező iskolalátogatást. Ezért, az iskola-előkészítő képzésre való felvétel során előnyt élvez az a gyermek, aki betöltötte az ötödik életévét, ill. az a gyermek, akinek a tankötelezettsége megkezdését elhalasztották, vagy utólagosan halasztották el.

A műveltségi szint megszerzését igazoló okirat az iskolaérettségi bizonyítvány „Osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania”. A képzettségi fok megszerzésének okirata az iskola-előkészítő oktatás elvégzésének bizonylata, amely a törvényes képviselő vagy az intézmény képviselőjének kérelmére állítható ki.

Az óvodai képzés tartalma az állami oktatási program alapján valósul meg. A Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu

Slovenskej republiky) 2016. július 6-án hagyta jóvá, hatályba lépett 2016. szeptember 1-én és hatályos a Szlovák Köztársaság oktatási intézményhálózatában szereplő összes óvodára (fenntartótól függetlenül).

Az óvodai nevelés állami oktatási programja meghatározza az iskolaköteles kor előtti intézményes oktatásra vonatkozó alapvető állami követelményeket. Az állam ezen a programon keresztül garantálja az iskolaköteles kor előtti intézményes oktatás minőségét a Szlovák Köztársaság iskola - és oktatási intézmény hálózatában működő valamennyi óvodában.

Az állami oktatási program magában foglalja az iskolaköteles kor előtti oktatás állami oktatási céljait és tartalmát; alapvető keretet nyújt az intézményi pedagógiai programok kidolgozásához; támpontot nyújt és keretként szolgál az intézményi pedagógiai programok céljainak megvalósítását támogató óvodai módszertani anyagok kidolgozásához; kifejti az óvodáskorú gyermekek kulcskompetenciáit (kommunikációs, matematikai, természettudományos és technológiai kompetenciák, digitális a tanulás tanulása, problémamegoldás, alkotói és kritikus gondolkodás kompetenciái, szociális, személyi és állampolgári kompetenciák, valamint munkakompetenciák).

Az óvodai nevelés állami oktatási programja meghatározza az óvodai nevelés kerettartalmát, amely művelődési területre tagolódik, összhangban a felsőbb szintű tananyagtartalmakkal. A művelődési területek tananyagtartalma az óvodai nevelés-oktatás teljes tartalmát képviseli. Az óvodai nevelés tartalma hét művelődési területre van felbontva (majd további alterületekre): Nyelv és kommunikáció; Matematika és információkezelés; Ember és a természet; Ember és a társadalom; Ember és a munka világa; Művészet és kultúra (két alterülete van: zenei nevelés és képzőművészeti nevelés); Egészség és mozgás.

Az óvodai nevelés állami oktatási programjában található művelődési területek biztosítják a gyermekek számára az óvodai nevelés hatékonyságát, különböző készségek, képességek fejlesztését, amelyek hatással vannak a gyermek későbbi életére.

Az állami oktatási program minden egyes művelődési területe három síkon került kidolgozásra: 1. követelményrendszer (elsajátítandó készségek), 2. tantervi tananyagtartalom (elsajátítandó művelődéstartalom), 3. értékelő kérdések.

A követelményrendszer az egyes művelődési területekre vonatkozóan meghatározott, csak az óvoda utolsó évfolyamában elérendő, megfigyelhető és értékelhető elsajátítandó készségeket határozza meg. Ezen követelményeket az óvodáskorú gyermekek nagy része átlagos fejlődésmenetben elérheti. A követelményrendszer teljesítése

fokozatosan, a gyermek teljes óvodai nevelésben töltött ideje alatt történik, az óvodapedagógus dönti el, hogy az egyes követelmények a napirend mely tevékenységeiben kerülnek teljesítésre.

A tantervi tananyagtartalom az egyes művelődési területek vonatkozásában az óvodai nevelés oktatástanából indul ki. A tananyagtartalom és a tevékenységek összehangolása érdekében olyan, az óvodapedagógus számára javasolt konkrét tevékenységek alapötleteit tartalmazza, amelyek által a gyermek a kívánt készségeket elsajátítja. Az adott művelődéstartalom több követelmény elsajátításához is kapcsolódik.

Az értékelő kérdések az óvodapedagógus számára lehetővé teszi a gyermek tanulásának és fejlődésének célirányos értékelését. Az óvodapedagógus számára elősegítik a fejlődés kiindulópontjának meghatározását, a gyermek fejlődésének pontos nyomon követését, valamint a fejlődés szocio-kulturális összefüggéseinek felismerését. Lehetőséget biztosítanak a személyre szabott tanulásra a követelményrendszer elérésének során.

Az egyes műveltségi területekben meghatározott célok és tananyagtartalom kompatibilis az Európai Parlament és az Európai Unió Tanács által 2006. december 18-án elfogadott ajánlásokkal az élethosszig tartó tanulás kulcskompetenciáiról (2006/962/EK).

A 245/2008 Közoktatási törvény (28.§) alapján az óvodai osztályok maximális létszáma a következő: a kettő-három éves gyermek esetén osztályonként 18; a három-négyéves gyermekek esetén osztályonként 20; a négy-ötéves gyermekek esetén osztályonként 21; az öt-hatéves gyermekek esetén osztályonként 22; a kettő-hatéves gyermekek esetén osztályonként 21.

A fenntartó az osztálylétszám meghatározásakor figyelembe veheti a három éven aluli gyermekek számát az osztályban. Az osztály maximális létszáma minden egyes speciális nevelési-oktatási igényű gyermek esetén legfeljebb két fővel csökkenhet. A speciális nevelési-oktatási igényű gyermekek közül egy-egy osztályba legfeljebb két fő sorolható be.

Az óvodai osztályba az óvoda igazgatója a pedagógiai tanáccsal történt előzetes egyeztetést követően osztja be az azonos korú, illetve a különböző életkorú gyermekeket.

Óvodában pedagógiai asszisztens, iskolai digitális koordinátor, iskolai támogató csoport (pl. gyógypedagógus) és egészségügyi dolgozó is dolgozhat.

3. Az óvodapedagógus-képzés sajátosságai Magyarországon és Szlovákiában

3.1. Óvodapedagógus-képzés Magyarországon

Jelenleg Magyarországon óvodapedagógus-képzés csak bachelor (BA) szinten történik, 6 féléves képzésben. Korábban főiskolai szintű képzés volt, illetve még korábban szakközépiskolákban is végeztek óvodapedagógusok. (vö. Böddi & Serfőző, 2019.) Napjainkban tehát BA szinten történik az óvójelöltek képzése, nappali és levelező tagozatos munkarendben. 15 képzőintézményben oktatnak óvodapedagógus hallgatókat, esetenként nemzetiségi szakon vagy akár angol nyelvű képzésben is. Fontos megemlíteni, hogy az óvodapedagógus szakon történő tanulmányok megkezdésének – az érettségi vizsga megléte mellett – speciális feltétele az pályaalalmassági vizsgálaton való megfelelés (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról).

Az óvodapedagógus professzió sajátosságait, s így a képzést „kívülről” leginkább szabályozó dokumentum a 63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről (továbbiakban KKK). A KKK meghatározza az óvodapedagógus képzés céljait és a szakmai kompetenciákat. „A képzés célja óvodapedagógusok képzése, akik alkalmasak az óvodai nevelés feladatainak ellátására, a 3–7 éves korú gyermekek nevelésére, a pedagógusi hivatás gyakorlására. A nemzetiségi szakirányt választó hallgatók képzésének célja a fentiekén túl, hogy végzett óvodapedagógusként képesek legyenek a 3–7 éves gyermek magyar nyelven történő nevelése mellett nemzetiségi nyelven történő nevelésére is, a korosztályhoz illeszkedően nemzetiségi identitás kialakítására, alakítására, nemzetiségi kultúra közvetítésére. Felkészültek tanulmányaik mesterképzésben történő folytatására.” (KKK).

A KKK az elsajátítandó kompetenciák bemutatása során részletes leírja azt a tudást, képességeket, attitűdöt, ill. autonómiát és felelősséget, amellyel a végzett óvodapedagógus hallgatónak rendelkeznie kell. Ez a 3-7 éves gyermekek nevelésére, gondozására, fejlődésének támogatására fókuszál (vö. KKK).

Magyarországon a képzés befejezésével a végzettség megjelölése (nemzetiségi) óvodapedagógus (vö. KKK).

3.1. Óvodapedagógus-képzés Szlovákiában

Szlovákiában az óvodapedagógusok képzése két módon történik: középiskolai szakképzés, ahol a középfokú szakképzést sajátítják el, illetve egyetemi képzés keretein belül (nappali, ill. levelező tagozaton).

A 138/2019 (11. §) törvény szerint a minimális előírt iskolai végzettség az óvodapedagógusok számára (ugyanúgy, mint a nevelők, pedagógiai asszisztensek számára) a teljes középfokú szakképzés.

A középiskolai felkészítés a középfokú pedagógiai akadémiákon folyik az óvodapedagógus és nevelői szakon. A képzés négy évig tart, érettségivel zárul.

A 2004/2005 tanév kezdetével vezették be Szlovákiában a strukturált egyetemi óvodapedagógusok képzést, bachelor és rá épülő mester képzés formájában. Az óvodapedagógusok képzése az alapképzés szintjén a következőképpen valósul meg. BA szinten (3 év) az „Óvodapedagógia és elemi pedagógia” tanulmányi program keretén belül. A tanulmányi program alapszakos végzős hallgatói teljesítik a pedagóguspályára vonatkozó professzionális sztenderdek feltételeit – kezdő óvópedagógus az óvodában, vagy kezdő nevelő/nő a kisiskoláskorú gyermekek számára létesített szabadidőközpontokban, ill. pedagógiai asszisztens az óvodában és az általános iskolában.

A 173/2023 számú rendelet lehetővé teszi a felsőoktatás keretein belül az óvodapedagógus szakot mester szinten is elvégezni, ám jelenleg nincs olyan akkreditált tanulmányi program Szlovákiában, amely ilyen típusú képzést biztosítana.

Jelenleg az óvópedagógusok egyetemi képzését 7 egyetem 8 kara biztosítja (7 pedagógiai kar és egy Közép-Európai Kar, amelyen pedagógusképzés magyar nyelven történik).

Az óvodapedagógusi professzió betöltéséhez szükséges képesítési feltételeket a 138/2019 törvény, ill. a 173/2023. számú rendelet fogalmazza meg (Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch = A pedagógiai alkalmazottak és szakdolgozók munkakörének betöltési feltételei).

4. A két ország óvodai rendszerének és óvodapedagógus-képzésének összevetése

A tárgyalt országok óvodai rendszerének és óvodapedagógus-képzésének azonosságait és eltéréseit elsőként táblázatos formában szemléltetjük (1. táblázat), melynek áttekintése után részletesebben is tárgyaljuk annak lényeges elemeit.

1. táblázat A magyar és a szlovák óvodai rendszer összehasonlítása

MAGYARORSZÁG	SZLOVÁKIA
SZABÁLYOZÓ DOKUMENTUMOK	
2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről 363/2012. (XII. 17.) Korm. Rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról (ÓNOAP)	Állami oktatási program (Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sportminisztériuma, 2016)
AZ ÓVODAI NEVELÉS CÉLJA	
A gyermeket - mint fejlődő személyiséget - szeretetteljes gondoskodás és különleges védelem illeti meg. Az óvoda a családi nevelés kiegészítője; hátránycsökkentés. Gyermeki személyiség kibontakoztatása, emberi és gyermeki jogok tiszteletben tartásával, esélyegyenlőséggel.	Az iskolai közoktatás és a társadalmi élet alapjait képező optimális kognitív, szenzomotoros és szociális-érzelmi fejlettségi szint elérése (valamint az iskolára és a társadalmi életre való felkészítése).
AZ ÓVODAI NEVELÉS FELADATA	
Az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése. Ezen belül: - az egészséges életmód alakítása, - az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés, - az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása.	A gyermekek intellektuális, szociális-érzelmi, erkölcsi, esztétikai fejlődését támogatja. Fejleszt, megteremti a további tanulás feltételeit. Felkészít a társadalmi életre.
AZ ÓVODA FENNTARTÓJA	
Önkormányzat Egyház Alapítvány Magánszemély „egyéb” (pl. egyetem)	Állam Egyház Magánszemély
AZ ÓVODÁBA LÉPÉS FELTÉTELE	
- 3 éves kortól (08.31-ig betöltött 3 év → következő nevelési év) a tankötelezettség kezdetéig (6 vagy engedéllyel 7 éves kor). - Kötelező hároméves kortól (esetenként felmentés). - Felvehető 2,5 éves is gyermek is.	- 3-6 éves gyermekek - Kötelező annak, aki betölti az ötödik életévét.
A GYERMEKCSOPORTOK JELLEMZŐI	
- óvodai csoportok - homogén vagy heterogén életkori összetétel - létszám: tipikusan 13-25 gyermek (a csoportba járó sajátos nevelési igényű gyermekek függvénye) - szükség esetén 20%-kal növelhető	- óvodai osztályok - homogén vagy heterogén életkori összetétel - maximális létszámok: három-négyévesek: 20, négy-ötévesek: 21, öt-hatévesek: 22, három-hatévesek: 21. - A létszám a csoportba járó sajátos nevelési igényű gyermekek függvénye (max 2 fő)

AZ ÓVODAI NEVELÉS, OKTATÁS TERÜLETEI	
<p><i>Tevékenységi területek</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Játék</i> - <i>Verselés, mesélés</i> - <i>Ének, zene, énekes játék, gyermektánc</i> - <i>Rajzolás, festés, mintázás, kézi munka</i> - <i>Mozgás</i> - <i>A külső világ tevékeny megismerése – matematikai, ill. környezeti tartalommal</i> - <i>Munka jellegű tevékenységek</i> 	<p><i>Műveltségi területek</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Nyelv és kommunikáció</i> - <i>Művészet és kultúra – zenei-, ill. képzőművészeti/vizuális nevelés</i> - <i>Egészség és mozgás</i> - <i>Matematika és információkezelés</i> - <i>Ember és a természet</i> - <i>Ember és a társadalom</i> - <i>Ember és a munka világa</i>
AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÉPZÉSE	
<p><i>Jelenleg csak egyetemi, BA képzés (3 év)</i></p> <p><i>Nappali- és levelező tagozat</i></p> <p><i>15 képzőintézmény (esetenként nemzetiségi vagy angol nyelvű képzés)</i></p> <p><i>Alkalmassági vizsgához kötött</i></p> <p><i>Végzettség:</i> <i>Óvodapedagógus</i></p>	<p><i>Középfokú szakképzés</i> <i>Egyetemi, BA képzés (3 év)</i></p> <p><i>Nappali- és levelező tagozat</i></p> <p><i>7 egyetem 8 kara (1 magyar nyelven)</i></p> <p><i>Végzettség:</i> <i>Óvodapedagógus és nevelő kisiskoláskorú gyermekek számára létesített szabadidőköz-pontokban, ill. pedagógiai asszisztens</i></p>

Magyarország és Szlovákia óvodai nevelésre vonatkozó szabályozó dokumentumainak az előzőekben már elemzett főbb tényezői terminológiai szempontból hasonlóan határozzák meg az óvodáskorú gyerekek nevelését érintő főbb célokat. Fontosnak véljük kiemelni, hogy a magyarországi törvényi rendelkezések értelmében az óvodai nevelés a köznevelés, még a szlovákiai értelmezésben a közoktatás részeként értelmezendő.

A két ország az óvodai nevelés céljának meghatározásában hasonlóan vélekedik a gyermekek személyiségének tiszteletben tartásáról, továbbá annak kibontakozási lehetőségeinek támogatásáról. Kisebb eltérésnek mondható, hogy az ÓNOAP kiemelt hangsúlyt fektet a családi nevelés, a családi szokások, normák figyelembevételére.

Az óvodáskorú gyermekek nevelésének célrendszerében szinte teljes hasonlóságot tapasztalhatunk. Mindkét országban kiemelt az érzelmi, intellektuális, erkölcsi és esztétikai fejlődésére, a közösségi nevelésre helyezendő fókusz.

Fenntartói szempontból látható, hogy az egyház és a magánszemélyek szerepe mindkét országban adottak. A legtöbb intézmény Szlovákiában állami, még Magyarországon önkormányzati fenntartás alá tartoznak. Továbbá a magyarországi óvodák lehetnének még alapítványi és „egyéb”

fenntartás alá tartozó intézmények, mint például óvóképzést is kínáló egyetemi karokhoz tartozó gyakorló óvodák.

Alapvetően az „óvodás éveket” mindkét ország 3-6 év közé helyezi, ám más életkortól kötelező az óvodába járás. Eltérést az az óvodakezdésnél tapasztalhatunk. Magyarországon csak előzetes, esetenként felmentés jogosíthatja fel a szülőket arra, hogy gyermekük hároméves kor után kezdje el az óvodát. Szlovákiában (hasonlóan a jelenleg hatályos Köznevelési törvény érvénybe lépése előtti magyarországi helyzethez) öt éves kortól, azaz az iskolakezdés előtti évben kötelező óvodába járni a gyermekeknek.

Az óvodai csoportok megnevezése szempontjából a két ország terminológiája főként a szabályozó dokumentum(-ok) szempontjából tér el. Mivel az óvodai nevelés meghatározó ismérveit Szlovákiában az *Állami oktatási program* szabályozza, így óvodai csoportokat osztályoknak nevezik, ami a magyarországi oktatási rendszerben iskolai szinten használatos. Magyarországon az óvodában használatos megnevezések élesen elválnak az iskolában használatos terminológiától, így óvodai csoportról, csoportszobáról, nevelési évről stb. beszélünk. Kisebb eltérést tapasztalhatunk a csoportlétszámok meghatározásánál is. Látható, hogy Szlovákiában maximalizált különböző életkorú gyermekek csoportlétszáma. Magyarországon a csoportok létszáma több esetben is függhet a fenntartó rendelkezésétől is, és tapasztalataink alapján több esetben meghaladja a szlovák mintát.

Az óvodai nevelés, oktatás területeit tekintve mindkét országban hasonló kiemelt tartalmakat láthatunk. Amennyiben összevetjük a kettőt a következőket mondhatjuk:

- mindkét ország hét területet emel ki az óvodai nevelés meghatározó elemeként;
- alapvető eltérések a területek tartalmi célmeghatározásában találhatóak: Magyarországon az óvodai nevelés a játékba ágyazott tanulásra helyezi a hangsúlyt, lényegesen kevesebb a célzott iskolai tartalmak (írott nyelv, számolási műveletek) megjelenése, melynek háttérében a már említett szabályozó dokumentumok nevelés-oktatás hangsúlyeltolódása állhat. A szlovák rendszert vizsgálva jobban érezhető az óvoda iskolaelőkészítő funkciójában hangsúlya.

Az óvodapedagógus-képzés szempontjából Magyarországon jelenleg csak egyetemi, hároméves BA képzésben tanulhatnak a hallgatók óvodapedagógiai alapismereteket és szerezhetnek gyakorlati tudás az óvodáskorúak nevelésének területein. Szlovákiában az óvóképzés már középfokú szakképzésben is végezhető, amit a magyar példához hasonlóan hároméves egyetemi BA képzés követhet. Eltérés a képesítés

szempontjából is meghatározható. Magyarország 15 választható felsőfokú képzőintézményének (melyek közül valahányba kizárólag alkalmassági vizsga után kerülhetnek a hallgatók) egyikében végzetek kizárólag óvodapedagógusok lehetnek. Szlovákia 7 egyetemen található 8 óvóképzést is nyújtó karán (ezek közül egy olyan van, ahol magyar nyelven is tanulhatnak a hallgatók) végzett pedagógusok, az óvodapedagógusi képesítés mellett, kisiskoláskorú gyermekek számára létesített szabadidőköz-pontokban is lehetnek nevelők (ami Magyarországon a napközis tanító munkaköréhez hasonló), továbbá deklaráltan pedagógiai asszisztens munkakört is betölthetnek.

A táblázatban feltüntetett összevetés mellett kiemelnénk még a két ország óvodáinak (általános) napirendjében fellelhető azonosságokat és különbségeket. Egy óvodás gyermek napja mindkét országban a szabad játékkal, a gyermekek által választott tevékenységekkel indul. Magyarországon a *rugalmas napirend* elvének mentén a gyermekek folyamatos reggeliztetés után visszatérhetnek a különféle, általuk választott játékokhoz és azt követő kezdeményezett (irányított), a tevékenységi területek egyikére épülő foglalkozáson való részvételük esetleges²⁶. A szlovák óvodákban a reggeli játéktevékenységet egészségfejlesztő (mozgásos-relaxációs) gyakorlatok követik. Ezután a délelőtti étkezés közösen történik egy erre elkülönített helyiségben (erre néhány magyarországi óvodában is találhatunk példát, ám ott jellemzően inkább a csoportszobákban zajlanak az étkezések). Az étkezések után úgynevezett edukációs (nevelési-oktatási) tevékenységekre kerül sor, szintén a már említett műveltségi területek mentén. A gyermekek napirendjében ezt követően szinte teljesen azonos a két ország óvodai gyakorlata, mivel mindkét helyen udvari játék következik, amit étkezés és pihenés követ (a szlovák óvodákban a gyermekek külön hálótermekben alszanak, melyek életkorhoz kötötten is elválasztódnak egymástól, a 3-4 éves gyerekek külön helyiségben alszanak, mivel hosszabb az alvásidőjük a 5-6 éves társaiknál). Magyarországon jellemzően a csoportszoba a pihenés tere is. A további időszakban is szinte azonos a gyermekek óvodában eltöltött idejének szervezése (uzsonna, udvari és/vagy csoportszobán belüli játék) azzal a különbséggel, hogy Szlovákiában délután fél ötig van ügyelet az óvodákban, még Magyarországon egy órával később ér(-het) véget egy gyermek óvodában eltöltött napja.

Összességében elmondható, hogy Magyarországon és Szlovákiában is egyaránt fontos a gyermekek kiegyensúlyozott fejlődéséhez szükséges feltételek megteremtése, az alapvető ismeretek játékos formában való átadása és a szabad játék jelentősége, ami komplex módon támogatja a

²⁶ vö. pl. az ELTE Gyakorló Óvoda napirendje <https://www.elteovi.hu/aktualis-informaciok/csoport-informaciok/csoportonkenti-programok/>

3-6 éves gyermekek testi-, lelki- és szociális kompetenciáinak kibontakozását.

Irodalomjegyzék

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv> (letöltve: 2023. 12. 01.)

2011. évi CXCV. Törvény a nemzeti köznevelésről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (letöltve: 2023. 12. 01.)

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
(letöltve: 2023. 12. 01.)

63/2021. (XII. 29.) ITM rendelet a pedagógusképzés képzési terület egyes szakjainak képzési és kimeneti követelményeiről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100063.itm> (letöltve: 2023. 12. 01.)

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.
Letölthető: <https://www.minedu.sk/data/att/21698.pdf> (letöltve: 2023. 11. 03.)

Vyhláška č. 173/2023 o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zákon č. 138/2019 Z.z. o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Böddi, Z., & Serfőző, M. (2019): Brief introduction of preschools and preschool teacher training in Hungary. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 7(2–3), 187–194. <https://doi.org/10.31074/201923187194>

Golyán, Sz. (2018): *A kisdédóvóképző intézettől az óvóképző főiskoláig. Az óvodapedagógus-képzés főbb állomásai a kezdetektől napjainkig*. In: Francz, M. (ed.) *Óvodavezetési ismeretek*. 100. kiegészítő kötet RAABE KLETT Oktatási Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest, p1–20

Kasáčová, B. et al. (2011): *Učiteľ preprimárneho a primárneho vzdelávania*. Banská Bystrica: PF UMB.

Kosová, B. – Tomengová A. et al. (2015): *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.

Mendelová, E. - Kenyvesiová, L. (2017): *Child in the Family and School Enviroment*. Szeged: Belvedere.

Miňová, M. (2013): Predprimárna edukácia v súčasnom slovenskom edukačnom kontexte. In *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. 2013, n.1, p67-78

Pataiová, H. (2016): *A szülők óvodaválasztási lehetőségei az innovatív szempontok kontextusában*. In *Science for education – education for science*. Nitra: Faculty of European Studies CPU. 2016. II.vol. p119-124

Slezáková, T. (2019): Kvalitná materská škola – predpoklad úspešného štartu dieťaťa do školy. In *Studia scientifica facultatis paedagogicae*. Ružomberok, vol.18, n.1. p48-58. <https://www.elteovi.hu/aktualis-informaciok/csoport-informaciok/csoportonkenti-programok/> (letöltve: 2023.12.01.)

MEGVÁLTOZOTT VILÁGBAN MEGVÁLTOZOTT OKTATÁS, AVAGY OKTATÁS DIGITÁLIS TECHNOLOGIÁK SEGÍTSÉGÉVEL

Kolacsek Sándor, hungaricumkola@gmail.com
DUE Bánki Donát Technikum

1. Bevezetés

A COVID-19 járvány olyan helyzetet teremtett, ami miatt az oktatási rendszerünk átszerveződött, hogy hasonlóan más országokhoz kihasználja a digitális technológia nyújtotta lehetőségeket. Így 2020 március 14-től az online távoktatás és a módszertani kereteit meghatározó digitális pedagógia, annak gyakorlati alkalmazásának mértéke Magyarországon megnőtt. (Szűts, 2020.) Ezzel ellentétben több olyan intézményről tudunk, ahol ezek a technikák erősen a háttérbe szorultak. Az alacsony digitális kompetencia szint adódhatott a stabil internetkapcsolat hiányából, valamint az oktatási célokra alkalmas, megfelelő digitális terek hozzáférhetetlenségéből. Ezen felül az oktatók inkompetenciája is befolyásolta. Jelzem, hogy középiskolai tanárként a vizsgálatunkban felhasznált információkat szakképzést folytató intézményekben gyűjtöttük, a felsőoktatás digitális és generációs helyzetéről nem állnak rendelkezésünkre adatok. Ma már teljesen világossá vált, hogy a vegyes, vagy hibrid tanításnak nevezett oktatási formának van létjogosultsága és az ehhez szükséges feltételeket kell megteremteni, mind technikailag, mind pedig az oktatók képzettségi szintjének emelésével. *„A digitális pedagógia elméleti keretrendszerében a tanár a kvantummechanikában használt....., Erwin Schrödinger által a köztudatba is átvitt kifejezésével élve szuperpozícióban van, azaz az online tanítási-tanulási ökoszisztémában egyszerre több helyen és különféle állapotban lehet”.* (Szűts, 2020. 14.) *„Ez a szuperpozíció pedig jelenthet facilitátori, moderátori, mentori vagy további, a közeljövőben a mesterséges intelligencia hatására hamarosan kialakuló szerepet is.”* (Szűts, 2020.) Ehhez, azonban szükséges, hogy a tanár rendelkezzen a megfelelő pedagógiai és digitális kompetenciákkal.

A digitális technológiák térnyerése, nagy mértékben elősegíti a hatékony oktatás megteremtését, viszont a meglévő hiányosságok nehezítik az alkalmazást. Ilyenek a tárgyi, a már említett személyi /tanári kompetenciák és a szocializációs háttér. Elmondhatjuk, hogy a

pedagógusok kulcsszereplők a kulcskompetenciák fejlesztésében és továbbfejlesztésében. (Racskó, 2017.) Ezek bármelyikének a hiánya ellehetetleníti az említett oktatási forma alkalmazását. Jelen tanulmányban megkíséreljük bemutatni a digitális eszközök járvány alatti beintegrálásának napjainkra vonatkozó hatását, a használatának fontosságát, valamint a generációváltásból fakadó nehézségeket, a tanár-diák között kialakuló ellentétek esetleges okait. Szükségesnek véljük a generációs különbségek kialakulásának vizsgálatát, mert a digitális technológiák alkalmazása, valamint az oktatás résztvevőinek összehangolt munkája szükséges az eredményes képzés végrehajtásához. Jelen tanulmány végén megpróbáljuk bizonyítani vagy elvetni hipotézisünket, mindezt az ismertetett fókuszcsoporthoz interjúk, valamint a szakirodalmi áttekintés, kutatási eredmények és személyes tapasztalatok alapján. Legvégül pedig - mintegy summázva az eredményt - összegzéssel zárjuk.

2. A kutatás célja

Célunk, hogy rávilágítsunk a digitálisnak oktatás fontosságára. Hiányosságára, amely további problémák forrása lehet az elkövetkezendő évek változásai nyomán, a nevezett oktatási forma alkalmazásának mellőzéséből adódó további generációs szakadék szélesedésére. 2020-ban a változás hirtelen következett be, ezért korábban végzett empirikus kutatások eredményei nem állnak a rendelkezésünkre s valós képet sem mutatnak a témát tekintve. Jelen kutatásunk fő célja, hogy a kapott eredmények, adatok segítséget nyújtsanak a szakképzés digitális oktatásának további fejlesztéséhez, az oktatók digitális kompetenciáinak különböző továbbképzéseken, vagy esetlegesen a tanárképzés keretein belül történő magasabb szintre emeléséhez. Célunk továbbá, hogy a digitális oktatás támogató tevékenységek a lemorzsolódás csökkentésének szolgálatába állíthatók legyenek. Ezek az eszközök a közeljövőben, vélhetően széles körben elérhető közelségbe kerülnek a diákok számára, többek között a hátrányos helyzetben élők számára is. Pedagógusként közös felelősségünk, hogy olyan kompetenciákra tegyünk szert, amellyel alkalmassá válunk a modern oktatási technológia alkalmazására, az internet etikus és kritikus használatára.

A tanár hatékony oktatásának elengedhetetlen eleme a folyamatos szakmai fejlődés. Különböző platformokon, intézményen belüli megosztókon lehetőség nyílik a pedagógus kollégák közötti ismeretanyag, kutatási eredmények megosztására, egymás közötti cseréjére.

3. A digitális oktatás fontossága

Az ismeret és tudásszerzés napjainkban nemcsak jegyzetektől, szakkönyvektől szerezhető meg. Az internet hozzáférhetőségével, a digitális technológiák megjelenésével az online kutatómunkához és

tudásszerzéshez, olyan hozzáadott értéket biztosít, amely azelőtt elképzelhetetlen lett volna. (Tóth-Misley, 2019.) A tudásszerzés oktatási kontextusban való megjelenésének fő formája a tanári előadás, magyarázat, ismertetés. Ezekben az esetekben a diák passzív szereplő és csak az ismeretanyag befogadása a feladata. Azonban projekt munka, csoportos kutatómunka alkalmával a tudás megszerzéséhez szükséges a diákok aktivitása, ahol a frontális tanári előadással ellentétben a diákok feladatvégzése kerül előtérbe. Természetesen a pedagógusnak ezekben az esetekben is kiemelt szerepe van, hiszen a tanulói aktivitásra épülő ismeretanyagszerző folyamatban a tanulók támogatása sokkal jelentősebb szerephez jut. Az online világ nemcsak korlátlan lehetőségeket nyújt, hanem veszélyeket is rejt. Ezekre a veszélyekre a diákokat időben és módszeresen kell felkészíteni. Mindezen feladatok is az oktatók feladatát képezik. A hatékony és szervezett felkészítés, azonban a megszokottnál sokkal alaposabb felkészülést igényel a pedagógustól az online kutatómunka és a tudásszervezés vonatkozásában. Másfél, két évtizeddel ezelőtt a mai információszerzési lehetőségek elképzelhetetlenek voltak. Napjainkban az online platformokon szinte korlátlan mennyiségben és korlátlan időintervallumban áll rendelkezésre a legfrissebb információ, a világ bármely pontjáról. Természetesen ez nem zárja ki a lehetőségét a hagyományosnak nevezett információszerzésnek. A könyvek, lexikonok, jegyzetek olvasását, valamint szakemberek által publikált anyagok tanulmányozását. Az oktatási kultúra digitalizálódott és ugyan elmaradás tapasztalható a technikai fejlődés terén, de a metodikai és a tanári feladatok is ugrásszerűen fejlődnek. Az elmúlt évek tapasztalatai bizonyították, hogy az Infokommunikációs (IKT) eszközök alkalmazásával és ezen oktatási módszer előtérbe helyezésével jelentős mértékű pozitív értelemben vett változás következett be. Ha szakmatanítás felől közelítjük meg, akkor is elengedhetetlenek az IKT eszközök hiszen 2-3 évente szűnnek meg szakmák IKT ismeretek hiányában és öt-hat évente cserélődnek.

Az IKT mint eszköz, szervezési technika, fejlesztési és társadalom alakító folyamat, illetve gyakorlat. (Molnár, 2015.) Akár a személyes tapasztalat, akár az attitűdváltozás tekintetében, az oktatás minden szereplője szempontjából.

4. Digitális oktatás előnyei

A digitális oktatás legfontosabb előnye, a szinte korlátlan elérhetőség. A diák és természetesen az oktató is korlátlanul elérheti az adott felületet és huszonnégy órán keresztül bármikor beléphet a rendszerbe és onnan/oda anyagokat tölthet fel, vagy le. A diák a már feltöltött tananyagból tanulhat, ismételhet. A digitális tanulási platformok alkalmasak személyre szabott tanulási útvonalakat kialakítani, figyelembe véve a diákok erősségeit, valamint gyengeségeit. A személyre szabott tanulás

lehetősége kulcsfontosságú előny. A tapasztalatok igazolják, hogy e képzési formában motiváltabbak a tanulók. Természetesen a megfelelő technikai háttér megléte esetén, amire a későbbiekben fogok kitérni. Ez különösen azoknak a tanulóknak előnyös, akik munka mellett tanulnak. Gondolhatunk itt a felnőttoktatásra a szakképzésben, vagy olyan helyen élnek, ahol a hagyományosnak nevezett oktatási forma nem elérhető. Napjainkban fontos szempont a külföldön munkát vállaló fiatalok, hazai oktatási rendszerben való részvételének a biztosítása. A digitális oktatás lehetőséget nyújt az interaktív és vizuális tanuláshoz. A videók, különböző animációk, interaktív szimulációk által életre keltett tananyag könnyebben megérthető, értelmezhető a diákok számára és az információ szinte teljes spektrumához hozzáférést tesz lehetővé. Ezáltal a világ minden szegletéből származó információknak a birtokában lehetnek. Rengeteg, az internet által elérhető felület áll a rendelkezésre, amellyel a tárgyi, tantárgyi tudásunk bővíthető, frissíthető, naprakésszé tehető. A feladatvégzés szempontjából elengedhetetlen segédeszközöket, már kidolgozott óraterveket, tematikus terveket, feladatgyűjteményeket le lehetünk fel. (Tóth-Misley, 2020.) A megváltozott oktatási feladat a tanulás digitális eszközeinek használatával biztosítottá válik a tananyag önálló vagy Teams szerű csoportos feldolgozása, az egyéni gyakorlás lehetősége, valamint a számonkérés biztosítása. A felkínált központi, vagy intézményi digitális adattár, amelyhez a tananyagfejlesztésben jártas kollégák segítségét lehet igénybe venni, lehetőséget biztosít arra, hogy az oktatóknak nem önállóan kell minden feladatot kitalálni. A saját PPT-k által a már elkészített szemléltető diasorok, videó snittekkel bővítve támogatják az órai munkát.

Projekt tevékenység keretén belül a diákok is készíthetnek prezentációt, vagy multimédiás eszközök segítségével mutathatják be az elkészült projekteket, amelyek később felkerülhetnek a videomegosztó portálra vagy közösségi oldalakra. (Bacsa-Bán, 2020.) Természetesen a többször említett technikai eszközök (számítógép, tablet, mobil telefon, nyomtató, szkenner és megfelelő sebességű, sávszélességű internet hozzáférés) megléte, az oktatási digitális kompetenciák, valamint a tanulói digitális jártasság feltétele a hatékony alkalmazásnak. Készíthet a pedagógus új anyagokat, fejlesztéseket vagy alkalmazhatja a már elkészült tartalmakat -videókat, webináriumokat- amelyek használata megkönnyítheti a tananyag összeállítását. Ilyenek: Digitális módszertár, HiperSuli, Duelbox, Videotanár stb.

5. Digitális oktatás hátrányai

Az előző fejezetben említett technikai háttér hiánya, vagy hiányos elérhetőség azonban kihívást jelent a digitális tanulásban. A különböző szociális háttérrel rendelkező diákok nem egységesen érik el a digitális tanulóhoz megfelelő platformokat, esetleg az otthonukból elérhetetlen az

internet használat. Az online hálózatok túlterhelése, amely folyamatos bővítéssel kiküszöbölhető, napjainkban még okozhat fennakadásokat. Kiemelkedő hátrányként én a személyes kapcsolat hiányát / a szociális elszigeteltséget emelném ki. A tanár-diák kapcsolat, a személyes kontaktus, a tantermi légkör - amit egy jó pedagógus képes megteremteni - hiánya nagymértékben befolyásolhatja a hatékony oktatás minőségét. Amit kiemelten hiányosságként ítélünk meg az a digitális oktatás szocializációs hiánya. Az oktatás személytelen, a diákok közötti szociális kapcsolat, interakció hiányzik, ami a középiskolai oktatásban is nagyon káros, de a fiatalabb korosztálynál mérhetetlen, a későbbi viselkedésre, beilleszkedésre, kommunikációs készségre beláthatatlan lemaradást okozhat. Az önálló tanulást el kell sajátítani, meg kell tanulni. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a zavaró tényezőket. Otthon a diák nincs akkora kontroll alatt, aminek következtében, akár filmet is nézhet, online óra alatt, fogadhatja az üzeneteit, válaszolhat rájuk és akár közösségi oldalakon is fent lehet. Ezek az értékes figyelmet vonják el a tanórától.

6. Digitális szakadék

A mindennapokban egyre többször alkalmazzuk a Chomsky által alkalmazott digitális nemzedék kifejezést. Ezzel együtt a megváltozott pedagógus szerepek is előtérbe kerülnek nap mint nap.

A generációváltás folyamata a veteránoktól, az alfa generációig ismert, erre nem kívánunk külön kitérni. Fontosabb kérdés, hogy a különböző generációt képviselő - és főleg a több generációs különbséggel - tanító tanár és a diák között mekkora a kommunikációs és jelen kutatásunk témáját is adó digitális szakadék. Ez a digitális szakadék nem az eszközöket használók és nem használók között húzódik csak, hanem a tudatosan alkalmazók és a kényszerből alkalmazók között. Míg az előzőknél akár függőségről is beszélhetünk, addig utóbbinál csak kényszerről. (Komenczi, 2002.) szerint a függőséget a technológiai determinizmus jelenti, a lehetőséget a tudásalapúság és az információval való telítettség, míg a kihívásokat a tömegesség és a digitális szakadék képviseli (Komenczi, 2002) Szabó Éva pszichológus a Digitális Nemzedék konferencia előadásában elmondja, hogy *„a tanárok egy jelentős része nagyon tart attól, hogyha eldobja a krétát, akkor nem marad számára semmi - azonban úgy folytatja -, hogy „azért is annyira fontos a mostani fiatalokról beszélni, mert a kréta nélkül értékesek igazán a tanárok és majdnem mindegy, hogy mi mást vesznek a kezükbe, csak azt okosan kell használni.”* Összegezve elmondhatjuk, a tanár, ha jól alkalmazza akkor mindegy, hogy milyen eszközt használ a tananyag elsajátíttatására, s a diákok tudás iránti érdeklődésének a felkeltésére. Sok a tévhit, ami a generációkat félreérthetően jellemzi. Ezek megkérdőjelezik a koncentrációs készséget, az érdeklődési köröket, a kitartást, az önálló munkavégzésre való képességet. Ezeknek a tévhiteknek az alapja az az

eltolódás, amely a korábbi és a jelen generációinak szocializációjából, otthoni környezetéből, tradicionális szokásaiból tevődik össze. A másik oldalt, a pedagógusét vizsgálva felmerülhet a kérdés a tanári szerep átalakulásának a mikéntjére. Ha a járvány időszakát vizsgáljuk, amikor a tanítás digitális platformra került át, ismert, hogy a legnagyobb kihívást a tananyag előállítása, a megfelelő platform megtalálása, a kommunikáció létrehozása jelentette. A személyes, jelenléti oktatási forma hiánya a tradicionálisan tanári szerepkört megváltoztatta, a hagyományos formát megszüntette. Megváltozott a napi rutin, a tanterv szerinti oktatás lehetősége. A tanári szerep több összetevőből áll. Ezek az összetevők változtak meg a digitálisnak nevezett oktatási helyzetben. Ezek közül a közvetlen kontrolláló, irányító tevékenység, amikor a pedagógus a tanulási folyamatot, az ismeret átadását, a tanulók viselkedését ellenőrzi. Ezt csak folyamatos jelenléttel végezheti.

7. Hipotézisek

Két hipotézist állítottunk fel a témában.

Az első hipotézisben a digitális eszközök, járvány utáni használatának fontosságát igazoljuk, vagy vetjük el.

Állításunkkal a digitális eszközök fontosságát bizonyítjuk, mely szerint a szakképzés mindennapjaiban szükséges a használatuk.

A második hipotézisben a digitális kompetencia hiányából adódó, a generációk közötti szakadék meglétét és szélesedését igazoljuk/vetjük el.

Bizonyítani kívánjuk, hogy a generációk közötti kommunikációs szakadék oka a digitális kompetencia hiánya.

8. Kutatási módszerek

Kutatásunk kvantitatív, empirikus, kérdőíves vizsgálat volt. A kutatást kibővítettük fókuszcsoportos interjúkkal. A főbb kérdések a kérdőívekben és az interjúkban a hipotézisek/kutatási kérdések mentén kerültek összeállításra. A **kérdőíves vizsgálatot** 200 fős alapsokaságból 127 fős tanár/diák merítéssel végeztük, az alábbi bontás szerint: Véletlenszerű mintavétel nyomán.

Pedagógusok: 87 fő	Ebből közismereti oktató: 52 fő
Nő: 39 fő	Férfi: 13 fő
Műszaki oktató: 35 fő	Átlag életkor: 50év
	Diákok: 40 fő
	Gépgyártástechnológiai technikusok.

9. Kérdőíves vizsgálat értékelése

Jelen értékelésben a kutatási kérdéseink szempontjából releváns adatokat emeltem ki. A felmérés eredményei alapján, megállapítható, hogy a diákok az oktatásban bekövetkező változásokat akarják követni.

Ennek feltételeként ítélik meg a pedagógusok készségfejlesztését, valamint az osztálytermek modernizálását, digitális képzésre alkalmassá tételét. Ebben a helyzetben a virtuális tanterem nyújtotta lehetősége felértékelődött. A kommunikációs platformok, amelyek a feladat kiosztástól, az online órák levezetéséig támogatják a képzést szintén felértékelődtek (Moodle, Zoom, Skype). A diákok az online oktatás buktatóit, hátrányait nem érzékelték, ami adódhatott a kényelmi szempontok előtérbe kerüléséből is. Sem a szocializáció hiánya, sem a személyes jelenlét nem hiányzott a számunkra. A lexikális tudás a digitális tudással szemben háttérbe kerül. Főleg a szakképzés tekintetében, nem tudjuk előre, hogy milyen ismeretanyagra lesz szüksége a jövőbeni képzésbe bevont diákoknak. A munkaerő piac milyen igényeket állít majd eléjük és ezáltal a szakmát oktató tanárok elé is. *„A releváns tudás gyorsan változik, és nehéz előre jelezni, hogy a munkaerőpiacra kilépve milyen tudásra és készségre lesz szükségük a most iskolába járóknak”.* (Csapó, 2002.)

A pedagógusok által nyújtott válaszok egyértelműen jelzik, az aggodást, főleg az idősebb korosztály képviselői körében. A LLL egy élethosszig tartó folyamat, amely folyamatos fejlődést, tanulást követel. Ma már a tanári pálya erről is szól. A valamikori tudásközvetítés egyedül a tanár feladata volt, azonban napjainkban ez a feladatkör kibővült és állandóan tovább bővül. Már csak a közvetítés része az oktató és sokszor csak a háttérből irányít. A véleményekből kitűnik, hogy nincsenek egyszerű helyzetben a katedrán álló kollégák. A naprakész információk, a technikai fejlődés

lekövetése, a projekt vagy team feladatok megismertetése, alkalmazása, a diákok önálló tevékenységre nevelése, az egyéni tanulás képességének az elsajátíttatása nagy feladat elé állítja életkortól függetlenül a tanárokat. Nem minden oktató bizonyul alkalmasnak az online, vagy hibrid oktatás megvalósítására. Legfontosabb, hogy megfelelő hozzáállással, a tudás megszerzésének igényével és önbizalommal rendelkezzenek. A kiértékelés folyamán, eredményként a felsorolt feltételek alacsony százalékban jelentek meg. A diákok és a pedagógusok is egy folyamatosan jelenlévő kommunikációs korlátként jellemezték a generációs különbségből adódó problémákat. Kevés olyan eredmény született, ahol a tanár-diák kapcsolat az oktatás és a szükséges kommunikáció terén zökkenőmentes lenne.

A diákok nem érzik, hogy a tanárok fontosnak tartanak az ő korosztályukhoz való alkalmazkodást, az idősebb pedagógusok, pedig nem is értik, hogy miért kellene nekik alkalmazkodni.

A fókuszcsoportos interjút 112 fő alapsokaságból, 71 fős merítéssel végeztük, az alábbi bontás szerinti, véletlenszerű mintavételi eljárással:

Pedagógus: 36 fő	Ebből közismereti oktató: 20 fő
Nő: 11 fő	Férfi: 9 fő
Műszaki oktató: 16 fő	Átlag életkor: 50 év
	Diákok: 35 fő
	Gépgyártástechnológiai technikusok

10. Interjú értékelése

A fókuszcsoportos interjú, hasonlóan a kérdőíves felméréshez, megegyező eredményt mutatott. Az interjú során a diákok az idősebb korosztályt képviselő tanárok rugalmatlanságát, a digitális eszközök használatának a hiányát sorolták fel. Az osztálytermet, mint az oktatás legfőbb színterét modernebb a mai oktatási feladatok követelményeinek megfelelőbb állapotban, felszereltségben képzelik el. A beszélgetések szintén felmerült a kommunikációs akadály a különböző korosztályok között. Sok esetben nem találják meg azokat a csatornákat, ahol közös platformon tudnának a tanárok és a diákok érdemben együtt dolgozni. A diákok elfogadják a

helyzetet, a tanárok erőltetik a hagyományos módszereket. Az interjú eredménye szinte teljes mértékben fedte a kérdőíves mérés eredményét.

11. Konklúzió

H1. Feltételeztük, hogy a digitális eszközök járvány után is fontos szerepet töltenek be az oktatásban.

A digitális eszközök és az általuk alkalmazható online, vagy hibrid oktatás, valamint a jelenléti oktatás során betöltött szerepük alapján mindenképpen fontos az alkalmazásuk. Az interjúkból, illetve a kérdőíves szondázás alapján egyértelmű, hogy a diákok és néhány pedagógus feltétlenül ragaszkodik a digitális eszközhasználathoz. Az online képzésnek vannak olyan előnyei, amiket más módon nem lehet pótolni. Ilyen a költséghatékonyság, a helyhez kötöttség és időhöz kötöttség hiánya, az informatikai készség fejlesztése.

Természetesen ezeket az előnyöket a hibrid oktatásban is ki lehet használni. A megfelelő ismerettel, digitális kompetenciával felvértezve pedig a jelenléti oktatás hatékonyabbá, színesebbé tételéhez nyújt hathatós segítséget. Azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a kellő ismeretanyag, a saját, vagy internetről felhasznált segédanyagok összeállítása időigényes feladat. Kellő elhivatottságot és fejlődéskészséget igényel. Hosszútávon sem garantált, hogy megtérül a befektetett energia, mert a technikai háttér, a személy befogadó képessége (diákok) feltétele a sikernek.

A kérdőív és a fókuszcsoportos interjú, valamint a szakirodalom és a személyes vizsgálódások alapján az első hipotézis állítását **igazoltnak látom.**

H2. Feltételeztük, hogy a digitális kompetencia hiányából adódó, a generációk közötti szakadék létezik, illetve tágul.

Ma az oktatás szereplői a „Z” generációt képviselő diákok, az „X”, de még sokan a baby boom és elvéve a veterán és kevés „Y” generációs tanárok. Sok a kérdőjel, ha be szeretnék skatulyázni a generációkat a születési dátumuk szerint. Nagymértékben függ a generációs attitűd a szocializációs tértől, a családi háttérindextől, az élettértől.

Ha figyelembe vesszük, hogy a szocializációs norma a gyermek megszületését tekinti a kiindulási pontnak, akkor elképzelhetetlen, hogy ne alakuljanak ki konfliktusok, kommunikációs akadályok, szakadékok a különböző generációt képviselők között.

Valójában senkinek sem tudjuk megmutatni, hogy a múltban mi volt az erkölcsi, szociális norma, mi volt a születés kori Origó, ami alapján elvárnánk, hogy az idősebb generáció által elvárt viselkedési formákat tartsák be, annak megfelelően viselkedjenek. Ezek ismeretében a generációk közötti szakadék folyamatosan tágulni fog. A felmérésből is kiderül, hogy a párbeszéd nehézkesen alakul. Más vár el a tanár és más tud nyújtani a diák. A konfliktushelyzet az értetlenségből pedig hamar kialakulhat, ha a tanár nem képes kezelni. Az idősebb korosztálynak kell alkalmazkodnia. A fiatalabb generáció nem fog úgy kommunikálni, ahogy mi elvárnánk, nekünk kell úgy kommunikálni, ahogyan ők kommunikálnak. (Tari, 2011.) Az idősebb korosztályba tartozó pedagógusok nagy százaléka nem akar már digitális pedagógia irányába tovább tanulni, képzésen részt venni, fejlődni.

A digitális kompetenciák megléte, az egyre öregedő tanárok esetében nagy kihívást jelent. Sokan érdektelenségből, fásultságból, befogadókészség hiányából már ebben az irányban nem mutatnak hajlandóságot a továbbfejlődésre. Ennek ismerete, valamint a vizsgálatunk eredménye alapján a második hipotézis bizonyítását is **igazoltnak látom.**

12. Összegzés

A kérdőívek és a fókuszcsoportos interjúk, a fellelhető szakirodalmak, korábbi tanulmányok, valamint a személyes tapasztalatunk alapján megállapítható, hogy a digitális eszközhasználatra igény mutatkozik az oktatás jelenléti és hibrid formájában egyaránt. Eszközhasználat terén régióként (korábbi felmérés alapján), intézményenként mutatkozik nagy eltérés. Különböző oktatási intézményekben azt tapasztalhatjuk, hogy a digitális eszközhasználat kimerül a laptop, PC, okostelefon, projektor alkalmazásában. Az okostáblák, internethozzáférés sok esetben a tanár számára elérhetetlen. Azokban az esetekben, amikor a pedagógus használ digitális eszközöket valamilyen oktatási tevékenység során, akkor általában az életük egyéb területén is alkalmaznak, főként szakmai területeken, kapcsolattartási okból, információ gyűjtésre. Kimondottan oktatási feladathoz kapcsolódóan nagyon kevés esetben használják. A tanórákon a digitális eszközök alkalmazásával végzett feladatba a pedagógusok nem vonják be a diákokat.

Javarást frontális bemutatás zajlik és nem közös projekt tevékenység a diákokkal. Az interjúk alkalmával, sok pedagógus a digitális kompetenciáját magasra, vagy legalábbis megfelelőre értékelte. Napjainkban a kimondottan informatikai, vagy egyéb műszaki (PLC, robotika, irányítástechnika) területen oktató tanárok kivételével nagyon sokan csak a napi rutinnak számító feladatokhoz szorosan kapcsolódó tevékenységeiket végzik a digitális térben.

Összességében megállapítottuk, hogy a digitális tudásra, digitális kompetenciára és ezen eszközök alkalmazására a szakma oktatás folyamán elengedhetetlen szükség van.

A generációk között húzódó szakadékot vizsgálva megállapítást nyert, hogy a megoldás egy hosszabb, időigényesebb folyamat eredménye lesz. Folyamatosan (jelenleg 10 éves időintervallum) újabb generációk születnek. Ezeknek a generációknak a születésük pillanatában a kiindulási alapjuk, erkölcsi, szocializációs, szubkulturális vonatkozásban állandóan változik. Az a tény, hogy nem öregszik bele senki az előző generációba, magával hozza a folyamatos feszültséget, amivel az elvárások és azok teljesíthetlensége jár. A diák nem emelhető vissza, abba a közegbe, amibe a tanára felnőtt, ennek értelmében nem értheti meg, hogy milyen elvárásoknak kellene megfelelnie. A tanár viszont azon dolgozik, hogy az ő értékrendje szerint alakítsa a diákot. A változás beállításának lehetőségét, a másik generációba tartozók feltétel nélküli elfogadásában látjuk. Tréningen, szervezett oktatási formában tudatosítani kell az oktatás résztvevőiben, hogy abból nem származik probléma, ha megértéssel, nyíltan, együttműködően közelítünk a fiatalabb nemzedékhez. Biztos vagyok benne, hogy a tanárképzésben valamilyen formában oktatható lenne a generációk közötti híd építésének hatékony formája.

Irodalomjegyzék

Bacsa-Bán A. (2020) Multimédia a Dunaújvárosi Egyetemen. XXVI. Multimédia az oktatásban nemzetközi online konferencia.

Csapó B. (2002) A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Új Pedagógiai Szemle 52.köt.2.

Komenczi B. (2002) Információ és társadalom. Eger: EKF Líceum Kiadó

Molnár Gy. (2015): Korszerű technológiák az oktatásban
<https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2>

Racskó R. (2017): Digitális átállás az oktatásban. Budapest: Gondolat Kiadó

Szűts Z. (2020): A digitális pedagógia elmélete. Budapest: Akadémiai Kiadó

Tari A. (2011): Z generáció. Tericum Kiadó

Tóth-Mózer Sz.- Mísey H. (2019): Digitális eszközök integrálása az oktatásba. Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem.

6. FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK

INFORMÁLIS TANULÁS A SZAKKÉPZÉSBEN, ELTÉRŐ SZAKMÁK VIZSGÁLATA ALAPJÁN

Benke Magdolna, magdolna.benke@gmail.com

Debreceni Egyetem, CHERD

Haba Anikó, aniko.haba@gmail.com

független szakértő

Dorogi Alexandra, dorogi.alexandra@gmail.com

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola

Tomasz Rachwał, tj.rachwal@gmail.com

Krakow University of Economics (Poland)

1. A kutatási téma

A munka világában az informális tanulás iránti növekvő figyelem új kérdéseket vet fel a szakoktatás- és szakképzéskutatása számára. A gyakorlatigényes szakmáknál az egyes munkafeladatokhoz kapcsolódó műveletek elsajátítása és az arra történő felkészülés formális, nem formális és informális tanulási környezetben egyaránt történhet. Kutatási témánk a gyakorlatigényes szakmákat tanuló szakmunkástanulók esetében az informális tanulás egyik formájának, a másoktól való tanulásnak a vizsgálata a tanulók és az általuk megfigyelt tanulók és felnőttek körében. Kutatásunk középpontjában a megfigyelésen alapuló kooperatív tanulás áll, a szakképzésben ISCED 3. szintű szakképesítés megszerzésére készülő szakmunkástanulóakra fókuszálva. Vizsgálatunk a szakképzésben részt vevő tanulók között kialakuló, egymás tevékenységének megfigyelésén alapuló kooperatív tanulás mellett tágabb hatásokkal is foglalkozik. Lényeges elemét képezi kutatásunknak az a tanulási folyamat, amely a felnőttek munka közben történő megfigyelése révén születik, otthon a családban, baráti és ismeretségi körben, illetve televíziós és internetes szakmai programok megtekintése által. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy ez a fajta tanulás milyen mértékben van jelen a tanulók életében. A középfokú szakképzés alsó ágában tanuló szakmunkástanulók formális tanulókkal kapcsolatos kudarcai (Benke, Rachwał, 2022.) miatt esetükben különös jelentőségű az egymástól való tanulás, és annak súlyának vizsgálata. 2022 tavaszán egy magyar-lengyel online kérdőíves felmérésben 131 magyar és 110 lengyel szakmunkástanuló részvételével feltártuk a megfigyeléssel és együttműködéssel kapcsolatos informális tanulás mértékét. A témában született lengyel-magyar kvantitatív vizsgálatokat (Benke, Haba, Rachwał, előkészületben) a magyar adatokra vonatkozóan később kiegészítettük az

egyes szakmák vizsgálatával. Jelen tanulmányunkban már ezek az eredmények is helyet kapnak.

2. A téma elméleti háttere

A kutatás elméleti hátteréül a konnektivizmus tanuláselméletét és a helyhez kötött megismerés elméleteit használjuk. A konnektivista tanuláselmélet szerint a tanulás sokféle módon és formában történik, a gyakorlati közösségekben, a személyes hálózatokon, és a munkával kapcsolatos feladatok elvégzésén keresztül (Siemens, 2004, 2018.). A szituált megismerés szerint a tanulók mások megfigyeléséből és a gyakorlatból szerezhetnek tudást. A szituációs tanulás nagy hangsúlyt fektet a kapcsolatokra és a másokkal való interakciókra. (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991, Billett, 1996.) Bandura (1986) szociális tanuláselmélete, amely a modellezésen és utánzásán keresztül történő tanulásra összpontosít, szintén elméleti támogatást nyújt a másoktól való tanulás kutatásához. Hivatkoznunk kell Boschmára (2005) is, aki a közelség öt dimenziójára hívja fel a figyelmet, amelyeket kognitív, szervezeti, társadalmi, intézményi és földrajzi közelségként határoz meg. Azt állítja, hogy közelség nélkül két potenciális partner nem tud egymástól tanulni. A fenti öt dimenzió közül legalább egynek meg kell felelnie ahhoz, hogy az egymástól való tanulás folyamata létrejöhessen. Hasonló megállapítást tesz Lengyel (2012), amikor rámutat, hogy minél távolabb helyezkedik el egymástól két partner a társadalmi hálózaton, annál nehezebben tudnak tanulni egymástól (Benke, 2021.). Az informális tanulás különböző megközelítései és meghatározásai közül Werquin (2010) munkáját emeljük ki, aki szerint az informális tanulás strukturálatlan, nem rendelkezik meghatározott tanulási célokkal, nem szándékosan történik, ismeretlen időtartamú, és nem vezet formális képzésekhez. Magában foglalja a kognitív gyakorlást és elsajátítást, beleértve a feladattal kapcsolatos műveletek megfigyelését és segítségét, a feladat megvitatását és megtervezését, a felelőségek kiosztását, a feladatok közös elvégzését és gyakorlását és az eredmények értékelését. Kutatásunkban különös hangsúlyt fektetünk a megfigyelésre és a feladat közbeni segítségnyújtásra.

3. A téma empirikus vizsgálata, a minta, és a kutatás módszere

2022 tavaszán egy magyar–lengyel online kérdőíves felmérés segítségével vizsgáltuk meg a társaktól való tanulás folyamatát és feltételeit a szakmunkástanulók, valamint a szakmunkástanulók és az általuk megfigyelt felnőttek körében. A felmérés célcsoportja a hároméves gyakorlati képzésben részt vevő fiatalok, akik tanulmányaik végén ISCED 3. szintű szakképesítést szereznek, és akiknek nincs közvetlen hozzáférésük a felsőoktatáshoz. Számukra kiemelkedően fontos gyakorlati képességeik minősége, mivel a munkaerőpiac elvárja tőlük, hogy a

szakképző iskola befejezése után azonnal "készen álljanak" a munka világára. A kérdőívet 241 szakképzős tanuló töltötte ki, 131 magyarországi és 110 lengyelországi tanuló. Magyarországon a minta egy iskolából állt, ahol a diákok különböző szakmákat tanultak, beleértve az építőipart, a kereskedelmet, a vendéglátóipart és a szociális ágazatot. Lengyelországban a minta változatosabb volt, négy iskola diákjai nyolc ágazatot képviseltek, mint a gépészet, élelmiszeripar, fodrászatkozmetika, szálloda-vendéglátás, turizmus, autóipar, építőipar, faipar és bútóipar.

A téma jelentőségének kiemelése és a minta nagyságának növelése érdekében mindkét országból származó adatok szerepelnek jelen tanulmányban. A két ország közötti összehasonlítást elsősorban kontextuális célokra használjuk, valamint annak megértésére, hogy a két ország mintái hogyan különböznek, illetve igazodnak egymáshoz. Módszertani okok miatt nem készülhetett szigorú értelemben vett összehasonlító tanulmány.

A két ország mintáiban jelentős különbségek voltak megfigyelhetők: a magyar mintában a női és férfi tanulók aránya közel azonos volt, míg a lengyel mintában a női tanulók aránya lényegesen alacsonyabb. A legtöbb diák mindkét országban a 15-17 éves korosztályba tartozott, de az évfolyamok közötti megoszlás eltérő volt. A magyar minta viszonylag egyenletesen oszlott meg az évfolyamok között, míg a lengyel minta túlnyomórészt 9. osztályos tanulókból állt. A magyar iskola az ország keleti részén, egy hátrányos helyzetű térségben helyezkedett el, míg a lengyel minta városi és vidéki iskolákat egyaránt tartalmazott, két krakkói és két vidéki iskolát. A lakóhelyet tekintve a magyar mintában hasonló volt a városokban és falvakban élő diákok aránya, míg a lengyel mintában majdnem kétszer annyi falusi diák szerepelt, mint városi. A diákok jelentős része mindkét országban naponta utazott az iskolába. A magyar mintában a tanulók többsége bejáró minden szakma tekintetében. Ami azért fontos, mert az utazás az átszállások miatt olykor órákat vesz igénybe.

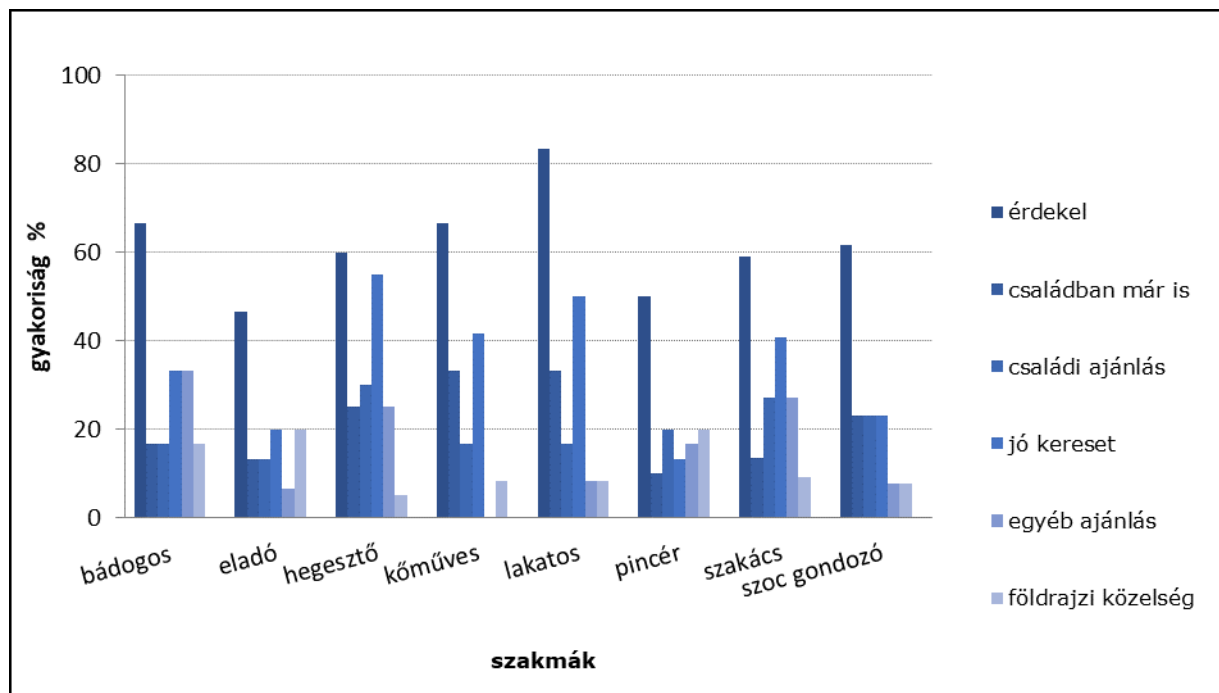
Az online kérdőív 37 kérdésből áll, és négy átfogó téma köré épül: (1) a szakmaválasztás okai; (2) a szakmatanulás informális elemei (megfigyelés, otthoni és házon kívüli segítségnyújtás, közös gyakorlatok...); (3) tágabb értelemben vett hatások (példaképek, barátok, televízió, internet); (4) elégedettségérzet, érdeklődés és preferenciák a képzés különböző elemeivel kapcsolatban. A kérdések többsége zárt, többnyire intenzitásra vonatkozó kérdés, mellettük néhány feleletválasztós kérdés szerepel a kérdőívben. A nyitott kérdések az alapvető személyes paraméterek megadására, valamint a példaképek és a kedvenc tévéműsorok és weboldalak megnevezésére vonatkoznak. Megkérdeztük a tanulókat a felnőttek munkával kapcsolatos tevékenységeinek

megfigyeléséről, és hogy képesek-e tanulni ebből. Rákérdeztünk, hogy mennyire fontos a gyakorlati képzés keretében a közös feladatvégzés, annak során az egymástól való segítségkérés, valamint az iskolán kívüli közös tanulás. Vizsgáltuk a televíziós műsorok és az internetes oldalak szerepét is. A kérdőív önkitöltős volt. Változóink többsége diszkrét változó. A közöttük fennálló összefüggések kimutatására Chi2 és Fischer-teszteket alkalmaztunk²⁷.

4. A kutatás eddigi eredményei

4.1. A szakmaválasztás motivációi

A kutatás egyik legfontosabb kérdése, hogy a fiatalok milyen tényezőket vesznek figyelembe a szakmaválasztás során. Mindkét országban az érdeklődés jelentette az elsődleges motivációs szempontot. A második helyen a jó kereseti lehetőség állt. Az egyéb vizsgált szempontok jelentősége eltérő volt. A magyar diákok számára a szakképzés közelsége és földrajzi megközelíthetősége mutatkozott a legkevésbé fontos befolyásoló tényezőként a szakmaválasztásban (Ld. 1. ábra), míg a lengyel diákok számára a barátok ajánlása volt a legkevésbé fontos.



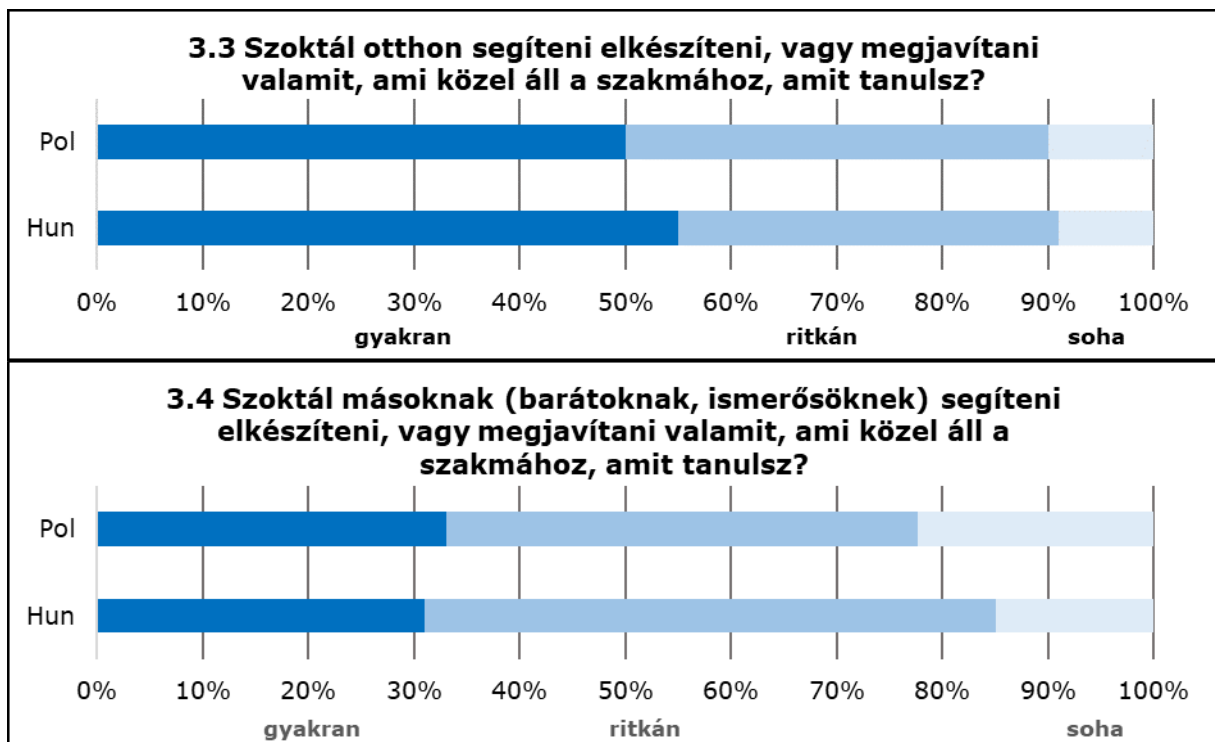
Forrás: A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján

1. ábra A szakmaválasztást motiváló tényezők Magyarországon

²⁷ Ennek részletes bemutatása elérhető lesz a megjelenés alatt álló kötetben.

4.2. Az iskolában tanult ismeretek gyakorlása

Feltételezzük, hogy az iskolai ismeretek otthoni alkalmazásának hatékony módja a szakmához kapcsolódó háztartási, illetve ház körüli feladatokban való segítségnyújtás. A felmérésből kiderült, hogy a diákok többsége mindkét országban végez ilyen tevékenységet. A magyar diákok több mint 90%-a, a lengyel diákok közel 90%-a segít otthon a tanult szakmájához közel eső feladatok ellátásában. A magyar diákok közül valamivel több, mint 50% gyakran segít, míg a lengyel diákok közel fele szintén gyakori hasonló részvételről számolt be. Emellett a diákok jelentős része segít a családon kívül, a barátoknak és ismerősöknek is, ha szükséges. A magyar diákok több mint 80%-a, a lengyel diákok mintegy háromnegyede nyilatkozott úgy, hogy az otthonán kívül is nyújt segítséget. A magyarokhoz képest több lengyel diák számolt be arról, hogy gyakran segít barátainak és ismerőseinek (Ld. 2. ábra).



Forrás: A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján

2. ábra: Az iskolában tanult ismeretek gyakorlása²⁸

Az otthoni segítségnyújtást a magyar minta esetében szakmánként is megvizsgáltuk (Ld. 1. táblázat).

²⁸ Az ábrákban a kérdések előtt látható számok a kérdéseknek a kérdőívben elfoglalt helyére utalnak.

1. táblázat Az otthoni segítségnyújtás gyakorisága a tanulók szakmájukhoz kapcsolódó tevékenységeiben_HU (%)

	Igen, gyakran	Igen, ritkán	Soha
Bádogos	50,00	33,30	16,70
Épület- és szerkezetlakatos	27,30	<u>72,70</u>	0,00
Hegesztő	65,00	25,00	10,00
Kereskedelmi értékesítő	26,70	46,70	<u>26,70</u>
Kőműves	69,20	30,80	0,00
Pincér-Vendégtéri szakember	48,40	41,90	9,70
Szakács	<u>81,80</u>	18,20	0,00
Szociális ápoló és gondozó	53,80	38,50	7,70

Sig* p=0,029

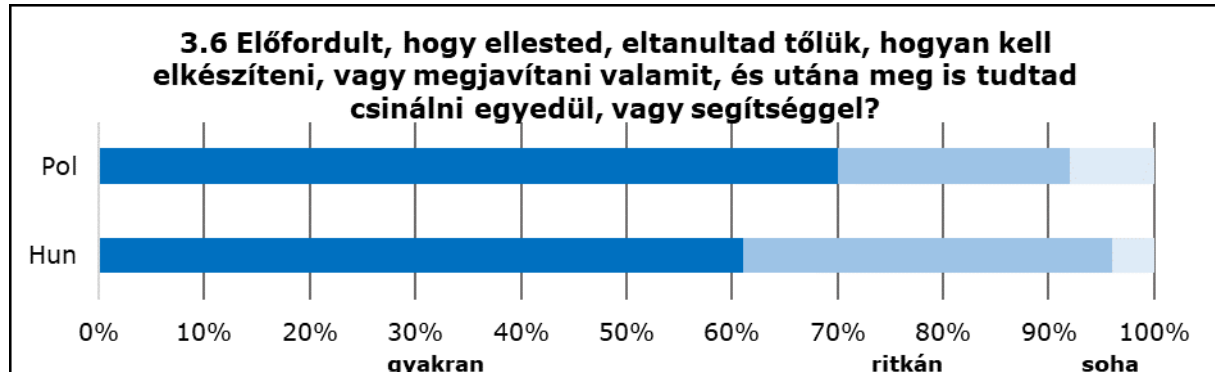
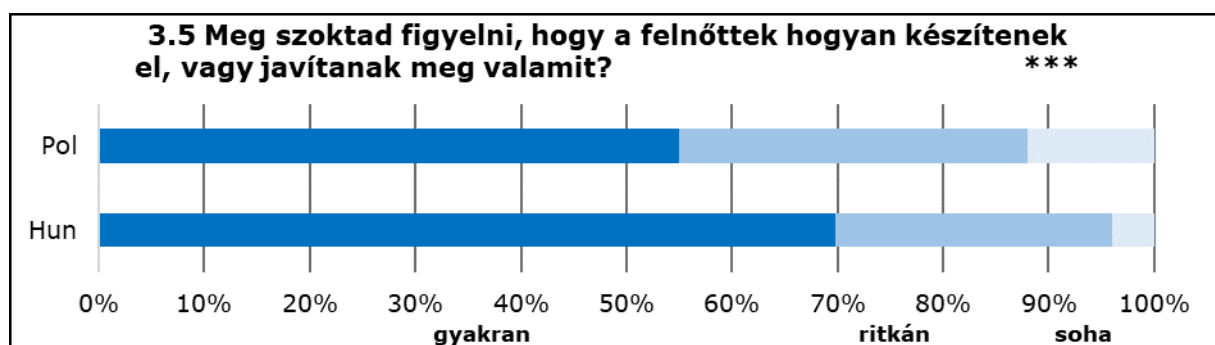
Az otthoni segítség tekintetében szignifikáns különbségeket találtunk a vizsgált szakmák között. A kicsi elemszám ellenére fontosnak tartjuk ezeket a jelzéseket, mert a statisztikai szignifikancia vizsgálat eredménye egybevág azzal, amit korábbi tudásunk birtokában elképzeltünk, illetve feltételeztünk. A tanulók többsége gyakran segít otthon a szakmájához köthető tevékenységekben, szinte minden szakma esetében. Nem meglepő módon a szakácstanulók jelezték legnagyobb arányban, hogy gyakran segítenek otthon a főzésben. Kivételt képeznek a lakatosok és a kereskedők, akik - a szakmájuk jellegéből eredően - kevésbé tudnak segíteni az otthoni munkákban. Valószínűsíthetjük, hogy a lakatosoknak több szerszámra, a kereskedő szakma esetében pedig üzleti körülményekre lenne szükség, ami otthon nehezen biztosítható. Ezek a különbségek mindenesetre megerősítik azt az elképzelésünket, hogy a pontosabb és árnyaltabb eredmények érdekében a jövőben szükség lenne nagyobb elemszámú vizsgálatra.

4.3 Tanulás a felnőttek munkájának megfigyeléséből

Feltételeztük, hogy a tanulásnak ez az ősi, kulcsfontosságú formája jelen van a diákok mindennapi életében. Figyelemre méltó különbségeket fedeztünk fel a két minta között. A magyar tanulók kevesebb, mint 5%-a jelezte, hogy soha nem figyelt meg felnőtteket munka közben, míg a lengyel tanulók több, mint 10%-a adta ugyanezt a választ. A két minta között szignifikáns eltérés mutatkozott a felnőttek munka közbeni

megfigyelésének gyakoriságában: a magyar tanulók lényegesen nagyobb aránya számolt be gyakori megfigyelésekről (Lásd 3. ábra).

Ehhez kapcsolódóan arra is kíváncsiak voltunk, hogy a felnőttek munka közbeni megfigyelése által, annak hatására, illetve aközben a tanulók képesek-e ellesni, eltanulni, megtanulni valamit, ami segíthet nekik abban, hogy később könnyebben tudjanak elkészíteni vagy megjavítani valamit a szakmájukhoz kapcsolódóan, akár egyedül, akár segítséggel. Felmérésünk alapján a legtöbb diák úgy gondolja, hogy nagyon gyakran tanul a felnőttektől ilyen módon. Ebben az esetben a „gyakran” válasz aránya a lengyel diákok esetében volt magasabb. Mindkét mintában csak a tanulók kis százaléka válaszolt úgy, hogy még soha nem tanult semmit ilyen módon, vagyis a felnőttek munkájának megfigyeléséből.



Forrás: A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján

3. ábra: Tanulás a felnőttek munkájának megfigyeléséből

A felnőttek munkájának megfigyeléséből való tanulás kérdését a magyar minta esetében szakmánként és szakmacsoportonként is megvizsgáltuk (Ld. 2. és 3. táblázat).

2. táblázat: Tanulás a felnőttek munkájának megfigyeléséből_HU (%)

	Igen, gyakran	Igen, ritkán	Soha
Bádogos	83,30	16,70	0,00
Épület- és szerkezetlakatos	81,80	9,10	9,10
Hegesztő	85,00	5,00	10,00
Kereskedelmi értékesítő	46,70	40,00	13,30
Kőműves	53,80	46,20	0,00
Pincér-Vendégtéri szakember	61,30	38,70	0,00
Szakács	<u>81,80</u>	18,20	0,00
Szociális ápoló és gondozó	69,20	30,80	0,00

Sig. p=0,056

Az eredmények tendencia jellegű különbséget mutatnak az egyes szakmák között. Minden szakma esetében a diákok az „igen, gyakran” választ adták legnagyobb arányban, tehát a legtöbben úgy gondolják, hogy már volt tanulási élményük a felnőttek munkájának megfigyelésekor. Ám fontos észrevenni, hogy a kőművesek és a kereskedelmi értékesítők esetében az „igen, ritkán” válasz is igen magas. A vizsgált nyolc szakmából három szakma esetében (épület- és szerkezetlakatos, hegesztő és a kereskedelmi értékesítő) gondolják úgy a tanulók, hogy még nem fordult elő velük, hogy ily módon tanultak volna.

A szakmacsoportos vizsgálat eredményei ugyanakkor szignifikáns eltéréseket mutatnak az egyes szakmacsoportok között (Lásd 3. táblázat).

3. táblázat: Tanulás a felnőttek munkájának megfigyeléséből szakmacsoportonként_HU (%)

	Igen, gyakran	Igen, ritkán	Soha
Építőipar	63,16	36,84	0,00
Gépészet	83,87	6,45	9,68
Kereskedelem	46,67	40,00	13,33
Szociális	69,23	30,77	0,00
Turizmus-vendéglátás	69,81	30,19	0,00
Összesen	69,47	26,72	3,82

Sig* p=0,017

A magyar mintában jelentős eltéréseket találtunk az egyes vizsgált szakmacsoportok között. A gépészeti szakmákat tanulók tapasztalták leginkább, és a kereskedelmi szakma esetében tapasztalták legkevésbé úgy a tanulók, hogy tanulni tudtak a felnőttek munkájának megfigyeléséből. Az öt szakmacsoportból háromban nem volt olyan fiatal, aki nem tapasztalta meg már legalább egyszer a tanulásnak ezt a módját. Az építőipari, a szociális ágazathoz és a turizmus-vendéglátás ágazathoz tartozó szakmákat tanulók nyilatkozata szerint már előfordult velük, hogy tanulóként élték meg a felnőttek munka közben történő megfigyelését. (Érdekes a válaszok aránya a gépészet esetében, a kis elemszám miatt azonban nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket.)

A felnőttek munkája megfigyelésének speciális esetét képezi a szakmával kapcsolatos TV műsorok figyelemmel kísérése (Lásd 4. táblázat).

4.táblázat: Szakmával kapcsolatos hasznos TV műsorok ismerete HU (%)

	Igen, van egy	Igen, van több is	Nincs ilyen
Bádogos	16,70	16,70	66,70
Épület- és szerkezetlakatos	36,40	18,20	45,50
Hegesztő	30,00	20,00	50,00
Kereskedelmi értékesítő	6,70	6,70	<u>86,70</u>
Kőműves	15,40	<u>38,50</u>	46,20
Pincér - Vendégtéri szakember	12,90	3,20	<u>83,90</u>
Szakács	<u>40,90</u>	13,60	45,50
Szociális ápoló és gondozó	23,10	23,10	53,80

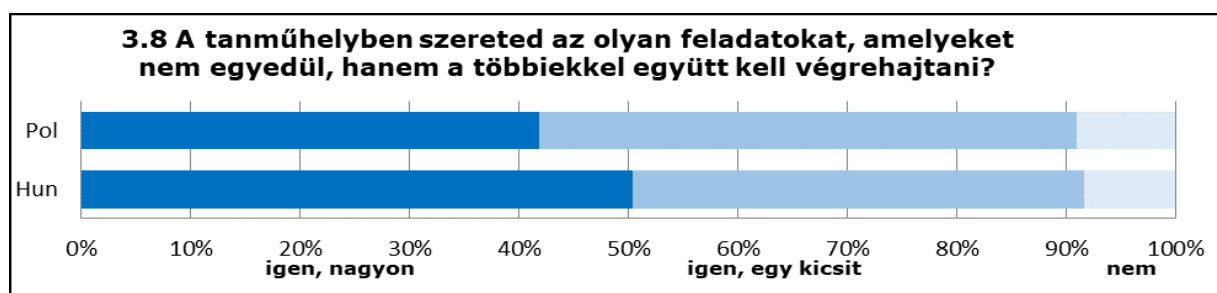
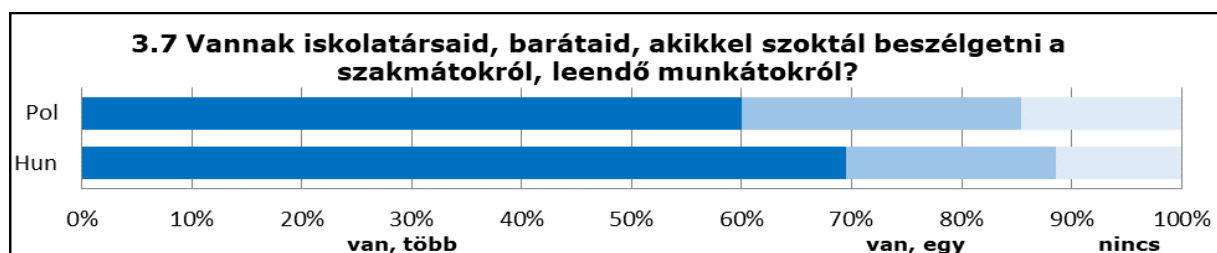
Sig p=0,051

Az egyes szakmák között tendencia jellegű eltérés mutatkozott. A tanulók többsége a „nincs ilyen” választ jelölte meg minden szakmánál, vagyis azok vannak többségben, akik nem találkoztak olyan TV programmal, amit hasznosnak véltek a szakmatanulással kapcsolatban. Az eladók és a pincérek esetében érthető, hogy nem tudnak ilyen műsorokról, mivelhogy valóban nincsenek. Ugyanakkor több főzős műsor és építkezést, lakásfelújítást bemutató program érhető el nem előfizetéses TV csatornákon is, ezért elgondolkodtató, hogy a diákok jelentős hányada miért nem tud ezekről. Lehet, hogy azért, mert nincs otthon TV-jük. Mivel a felmérésben szereplő magyar iskola hátrányos helyzetű diákokat oktat, feltételezhető, hogy ez a körülmény is meghúzódik a háttérben.

4.4 Társas kapcsolatok – a szakmák megvitatása és a közös munka

A társas kapcsolatok, például a barátságok és az iskolatársak igen jelentős szerepet töltenek be a szakmai informális tanulásban. Ezek a kapcsolatok magukban foglalják a tanult szakma megvitatását és a közös munkát is. Kutatásunkból kiderül, hogy a tanulók többségének, a lengyel tanulók mintegy 60%-ának és a magyar tanulók közel 70%-ának számos olyan barátja és iskolatársa van, akikkel megbeszéljük a szakmájukat, és akikkel szívesen dolgoznak együtt a gyakorlatok során. A lengyel diákok több mint 40%-a és a magyar diákok több mint 50%-a kifejezte, hogy igen kedveli a közös feladatokat. A tanulóknak csupán kevesebb, mint 10%-a nem szeret együtt dolgozni a többiekkel a közös feladatok elvégzésekor,

ami azt jelzi, hogy többségük a választott szakmán belül erősen preferálja a közös tanulást (Ld. 4. ábra).

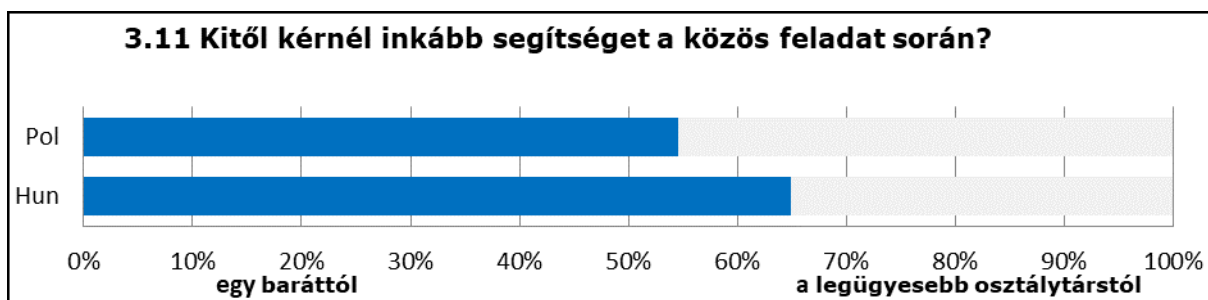
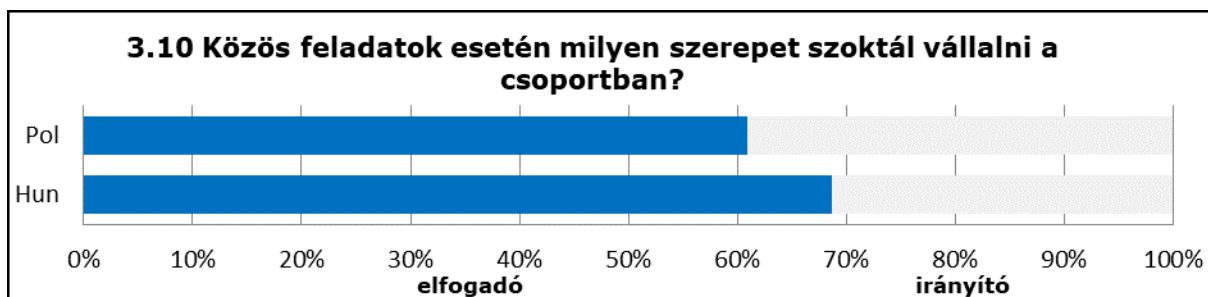


Forrás: A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján

4. ábra: Társas kapcsolatok

4.5 Szerepek a munkacsoportban – a bizalommal kapcsolatos választások

Az együttműködésen alapuló tanulásban és a csoportos feladatok végzésekor fontos döntés, hogy valaki vezetői, irányító, vagy követő szerepet vállal-e. A kutatás azt mutatja, hogy a tanulók általában inkább elfogadók - követők, feladatvégrehajtó vagy hétköznapi csapattag szerepet vállalva. A lengyel diákok valamivel nagyobb hajlandóságot mutatnak a vezető szerepre (közel 40%), mint a magyar diákok (valamivel több, mint 30%) (5. ábra). A társas és baráti kapcsolatok fontossága is hangsúlyosan jelentkezik. Közös munkavégzés esetében mind a lengyel, mind a magyar diákok szívesebben kérnek segítséget egy barátjuktól, mint a legképzettebb osztálytársuktól. Ez rávilágít arra a különleges szerepre, amelyet a barátság és a bizalom játszik az informális tanulásban. Szabó és Kern (2010) szerint életkor-specifikus, hogy ebben a korosztályban (14-18 évesek) a barátok szerepe közel azonos a család érzelmi szerepével, sőt esetenként meg is haladja azt. Kutatási eredményeinket alátámasztja az a tanulmány is, amely szerint a társaktól származó segítség könnyen hozzáférhető és kevésbé kockázatos, mintha az egy szakértőtől érkezne, ami megmagyarázza a tanács- és segítség kérés mikéntjének fontosságát, különösen a tanulási folyamat elején. (Gurtner et al. 2011, in: Mikkonen et al., 2017.)



Forrás: A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján

5. ábra: Szerepek a munkacsoportban – a bizalommal kapcsolatos választások

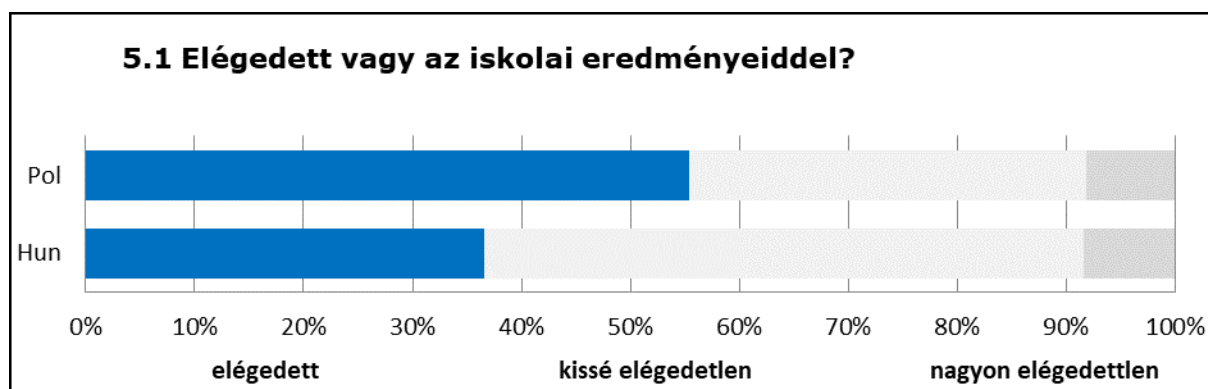
A közös munkavégzés során felmerült segítségkérést magyar viszonylatban szakmákra és szakmacsoportokra is megvizsgáltuk (Lásd 5. táblázat). Azt tapasztaltuk, hogy minden szakma és szakmacsoport tekintetében a tanulók legnagyobb arányban, közel 2/3–1/3 arányban inkább a barátjuktól kérnek segítséget, tehát ennél a kérdésnél nem találtunk eltérést a szakmák között. Ehhez az eredményhez a nemzetközi kutatás keretében adott magyarázaton kívül az is hozzájárulhat, hogy a vizsgált magyar iskola diákjai eléggé zárkózottak és szégyellik, ha segítséget kell kérniük. Tanári jelzés alapján valószínűsíthető, hogy zárkózottságukat fokozhatja az a körülmény, hogy hátrányos helyzetűek, szegénységben élnek, ami miatt bátortalanok segítségért fordulni a legügyesebb osztálytársukhoz. Félnék nyitottnak lenni, félnék, hogy kinevetik őket.

5. táblázat: Segítségkérés közös feladat végzése közben_HU (%)

	Inkább a legügyesebb osztálytársamtól	Egy barátomtól, még ha nem is ő a legügyesebb a csoportban
Építőipar	26,32	73,68
Gépészet	41,94	58,06
Kereskedelem	26,67	73,33
Szociális	38,46	61,54
Turizmus-vendéglátás	35,85	64,15
Összesen	35,11	64,89

4.6 Az iskolai tanulmányi eredmények megítélése

A tanulók elégedettségében jelentős különbségek mutatkoznak a két ország között. A lengyel tanulók jóval elégedettebbek iskolai teljesítményükkel, mint a magyar tanulók (Ld. 6. ábra). Ugyanakkor a magyar diákok túlnyomó többsége (körülbelül 80%) és a lengyel diákok jelentős része (körülbelül 60%) fejezi ki szándékát, hogy legalább egy-két tárgyból javítson az osztályzatán. Több lengyel, mint magyar diák gondolja úgy, hogy jó jegyei vannak, de azt is, hogy nem tud javítani az osztályzatokon. Nagyon kevesen vannak mindkét országban, akik szerint az osztályzatok nem fontosak.



Forrás: A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján

5. ábra: A tanulók elégedettsége az iskolai eredményekkel

6. táblázat: Az iskolai eredmények javításának szándéka_HU (%)

	Igen, a legtöbb tárgyból próbálók javítani	Igen, egy-két tárgyból próbálók javítani	Nem, mert az osztályzatok nem fontosak számomra	Nem, mert jó eredményeim vannak	Nem, mert úgysem tudok javítani a jegyeimen
Bádogos	16,70	66,70	0,00	16,70	0,00
Épület- és szerkezetlakatos	0,00	45,50	0,00	18,20	36,40
Hegesztő	15,00	60,00	0,00	25,00	0,00
Kereskedelmi értékesítő	13,30	66,70	<u>13,30</u>	0,00	6,70
Kőműves	7,70	61,50	7,70	23,10	0,00
Pincér-Vendégtéri szakember	6,50	64,50	0,00	22,60	6,50
Szakács	<u>31,80</u>	59,10	4,50	4,50	0,00
Szociális ápoló és gondozó	15,40	76,90	0,00	7,70	0,00

Sig** p=0,007

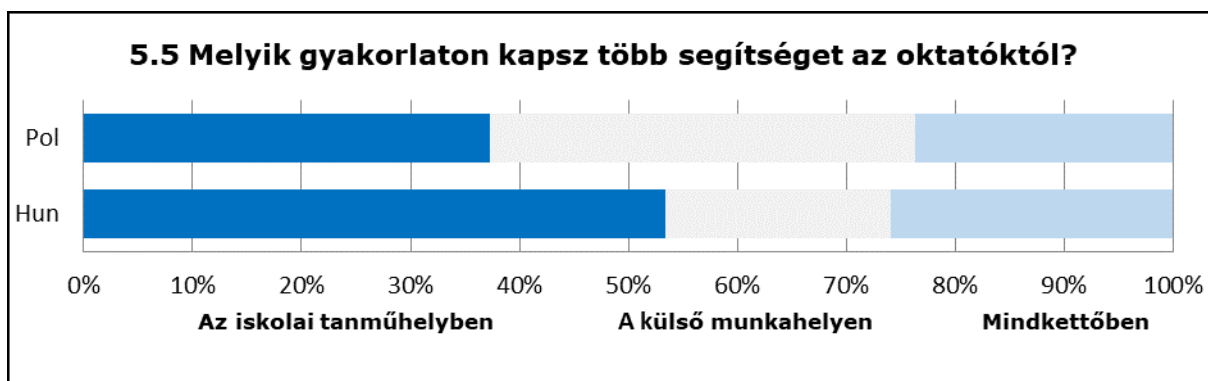
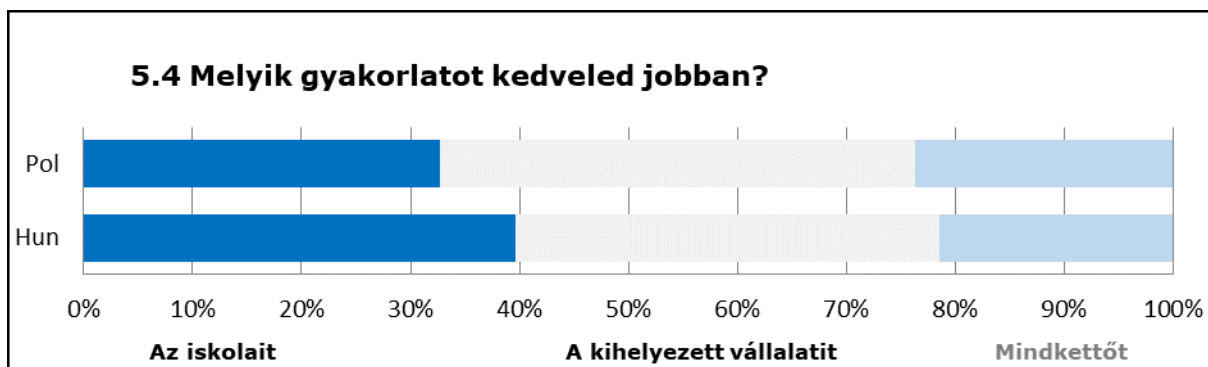
A magyar mintán szakmákra bontva megvizsgáltuk, hogy a tanulók mit gondolnak iskolai tanulmányi eredményeikről, mennyire szeretnének javítani osztályzataikon. A vizsgálat azt jelzi, hogy szignifikáns különbségek mutatkoznak az egyes szakmák között. A táblázatból láthatjuk, hogy a diákok többsége csak 1-2 tárgyból szeretne javítani, minden szakmát tekintve. A szakácstanulók közül jelezték legnagyobb számban, hogy több tantárgyból javítanának. A nyolc szakma közül öt esetében a tanulók számára fontos az osztályzat (Lásd 6. táblázat). (Az a kiugró érték, ami az épület- és szerkezetlakatos szakma esetében a „nem, mert úgysem tudok javítani az osztályzataimon” válasznál jelentkezik, meglepően magas, és okai minden bizonnyal csak helyben tárhatók fel.)

4.7 A szakmai gyakorlatok értékelése

A műhelymunka jelentős szerepet tölt be a szakképzésben tanulók életében. Vizsgált mintánkban a magyar diákok többsége az iskolai

tanműhelyi képzést, míg a lengyel diákok többsége inkább a külső helyszíni képzést kedveli jobban. A két preferencia között jelentős a különbség. Emellett több mint kétszer annyi magyar diák arról számol be, hogy több segítséget kap az oktatótól az iskolai műhelyben, mint a külső képzésben, míg a lengyel diákok hasonló szinten értékelik az iskolai tanműhelyben és a külső helyszínen kapott segítséget (7. ábra).

Érdekes módon szembetűnő ellentét mutatkozik a két minta között az iskolai tanműhely oktatóitól kapott segítség és maga a tanműhely kedvelése között. A magyar mintában kisebb arányt képviselnek azok a tanulók, akik annak ellenére, hogy több segítséget kaptak onnan, szeretik is az iskolai tanműhelyt: közel 15%-kal kevesebben érezték így (7. ábra). A lengyel mintában más a helyzet: a diákok hozzávetőleg 40%-a találta hasznosabbnak az iskolaival szemben inkább a külső munkahelyi oktatók tevékenységét, ami nagyjából kétszer akkora értéknek felel meg, mint amit a magyar felmérésben tapasztaltunk.



Forrás: A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján

7. ábra: A szakmai gyakorlatok értékelése

A szakoktatóktól kapott segítséget a magyar adatokra vonatkozóan a szakmák szintjén is áttekintettük (Lásd 7. táblázat). A szakmák többsége esetében (az egyetlen gépészet szakma kivételével) a tanulók közül jóval többen értékelik úgy, hogy az iskolai tanműhelyben több támogatást kapnak az oktatóktól, mint a külső munkahelyi gyakorlat helyszínén. A

különbség kiugróan magas a turizmus-vendéglátás szakma esetében, ami a kis minta ellenére is jelzés értékű lehet. A kérdés fontosságát aláhúzza az a körülmény, hogy hátrányos helyzetű fiatalokról van szó, akik valószínűleg más figyelmet kapnak az iskolai, mint a szigorúbb munkahelyi környezetben. Az iskolai tanműhelyben diákok lehetnek, a kihelyezett vállalati tanműhelyben viszont tanoncok, akik ott olyan oktatókkal találkoznak, akiknek valószínűleg nincs pedagógiai végzettségük.

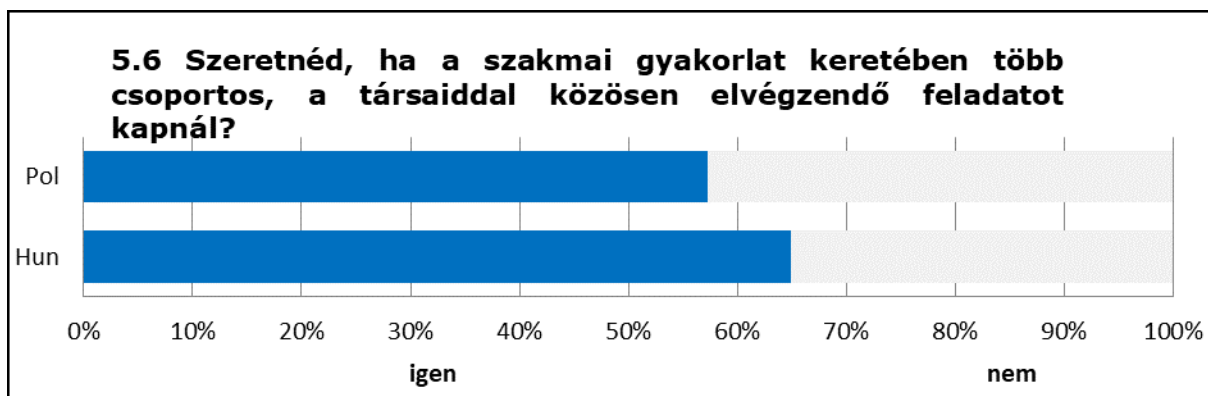
7.táblázat: Melyik gyakorlaton kapsz több segítséget az oktatódtól?_HU (%)

	A külső munkahelyi gyakorlaton	Az iskolai tanműhelyben	Mindkettőben elég segítséget kapok
Építőipar	21,05	57,89	21,05
Gépészet	<u>38,71</u>	35,48	25,81
Kereskedelem	33,33	46,67	20,00
Szociális	15,38	53,85	30,77
Turizmus-vendéglátás	7,55	64,15	28,30
Összesen	20,61	53,44	25,95

4.8 Több közös szakmai gyakorlat igénye

Mint korábban már szó esett róla, a tanulóknak csak kevesebb, mint 10%-a nem szereti a közös feladatokat, ami azt jelzi, hogy a választott szakmán belül erős igény mutatkozik a közös tanulás iránt. Emellett mindkét országban jelentős számú diák szeretne több csoportos feladatot a gyakorlati foglalkozásokon. A magyar diákok körülbelül kétharmada, a lengyel diákok közel 60%-a fejezi ki azt a vágyát, hogy több közösen végrehajtandó gyakorlaton vehessenek részt (Ld. 8. ábra).

Eredményeink egybevágnak Struck (2018) megállapításaival, aki empirikus kutatásokra hivatkozva (Kutscha et al., 2012; Gebhardt et al., 2009.) hangsúlyozza, hogy a diákok több visszajelzést és kortársi támogatást szeretnének tanulmányaik során, mivel valóban a csoportmunka az a forma, amely keretet biztosíthat a tanulók közötti közvetlen visszacsatolásnak és támogatásnak.



Forrás: A szerzők saját szerkesztése a felmérés adatai alapján

8. ábra: Több közös szakmai gyakorlat igénye

Magyar viszonylatban szakmacsoportokra is megvizsgáltuk ezt a kérdést. Minden szakmacsoportra igaz, hogy a tanulók nagyobb hányada több közös szakmai gyakorlatot szeretne. A legmagasabb értéket a szociális ágazat szakmáinál (ők jellemzően inkább egyedül, elszigetelten és nem csoportban dolgoznak), míg a legkisebb értéket a gépészeti szakmánál találtuk (Lásd 8. táblázat).

8.táblázat: Szeretnél-e több csoportos gyakorlatot?_HU (%)

	Igen, ez fontos számomra	Nem, ez nem olyan fontos számomra
Építőipar	68,42	31,58
Gépészet	54,84	45,16
Kereskedelem	80,00	20,00
Szociális	84,62	15,38
Turizmus-vendéglátás	60,38	39,62
Összesen	64,89	35,11

5. Következtetések

Az eddigi eredmények alapján elmondható, hogy a megfigyelés, a mások munka közbeni megfigyelésének különböző módjai és az egymástól való tanulás fontos szerepet játszanak a szakmák elsajátításának folyamatában, szinte minden szakmában. Szakmától függetlenül többen voltak azok a diákok, akik szeretik a közös gyakorlatokat, és szeretnék növelni azok arányát az oktatási folyamatban. A magyar tanulók nagyobb valószínűséggel kívántak több közös feladatot a jövőben, mint a

lengyelek, de a különbség nem volt jelentős. Vizsgált mintánkban a magyar diákok többsége az iskolai tanműhelyi képzést, míg a lengyel diákok többsége inkább a külső helyszíni képzést kedvelte jobban. A két preferencia között jelentős a különbség. Emellett több mint kétszer annyi magyar diák arról számolt be, hogy több segítséget kap az oktatóktól az iskolai műhelyben, mint a külső képzésben, míg a lengyel diákok azonos szinten értékelték az iskolai tanműhelyben és külső helyszínen kapott segítséget. Közös gyakorlatok során, a csoportmunkában betöltött szerepüktől függetlenül mind a magyar, mind a lengyel diákok elsősorban barátaiktól kértek segítséget, nem pedig a csoport legügyesebb diákjától. A kutatás kiemelte a barátság, a barátokkal eltöltött idő és a bizalom fontosságát ebben a korcsoportban, amely befolyásolhatja a diákok cselekedeteit, például a csoportmunka során történő segítségkérésüket, és a csoportmunka, a közös gyakorlatok iránti igényüket is. Ami azt is jelenti, hogy a barátok szerepe kiemelkedő lehet az egymástól való tanulásban. A kutatás eddigi eredményei összességében azt sugallják, hogy az iskolai műhelyekben nagyobb lehetőség van a diákok által kedvelt és igényelt csoportmunkára, és így az egymástól való tanulásra, mint a kihelyezett vállalati környezetben.

Egyes szakmák esetében (pl. a magyar mintában a szakács) találtunk kedvenc, a diákok szakmatanulását segítő, a szakmájukhoz kapcsolódó tévésorozatot. A magyar mintában csak a szakácsjelöltek neveztek meg a szakmájukhoz közel álló híres személyeket vagy példaképeket (azokat a szakácsokat, akiket a televíziós sorozatokon keresztül ismertek meg). A megkérdezett fiatalok többségének ugyanakkor nincs példaképe egyik vizsgált országban sem.

Az eddigi tapasztalatok visszaigazolják felmérésünk szándékainak helyességét, de eredményeink igazolásához újabb, nagyobb mintán végzett kutatásokra van szükség. Megerősítést jelent a további vizsgálatokhoz Kaufman, Felder és Fuller munkája (1999), amely szerint a tanulók a csoportos kommunikáció révén a tanulási eredményeiket javító készségeket sajátítanak el, s az ilyen tanulás messze túlmutat azon a feladaton, amelyben a kommunikáció éppen zajlott közöttük. Ezért az együttműködésen alapuló gyakorlatok hosszabb távú és tovább gyűrűző hatásainak tanulmányozása fontos tárgya lehet jövőbeli kutatásoknak.

Eredményeink hasonlóak azokhoz a korábbi kutatási eredményekhez, miszerint az egymástól való tanulásban fontos a tanulók között a kölcsönös tisztelet és bizalom kialakítása, annak érdekében, hogy őszintén tudjanak véleményt alkotni, és szükség esetén képesek legyenek arra, hogy kérjék, vagy felajánlják a segítséget. (Smith, 1983.) A bizalom kérdését felmérésünk közvetett módon, leginkább a tanulók baráti kapcsolataira fókuszálva vizsgálta. A társadalmi bizalom (Hajdu, 2012;

Miłaszewicz, 2016; Ward & Meyer 2009.) és a családba, az iskolába és a munkába vetett bizalom kapcsolata jövőbeli kutatások tárgya lehet.

Érdekes megfigyelést tettünk a magyar adatokkal kapcsolatban. Vizsgálati mintánkban az építőiparon belül a „veszélyesebb” szakmákat tanulók nagyobb valószínűséggel figyelték meg a felnőtteket, és tanultak el tőlük „fogásokat”, mint a kevésbé kockázatos szakmákat tanulók. Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy veszélyes foglalkozásoknál az alkalmazott technológiától és az érvényben lévő biztonsági előírásoktól is függ, hogy a tanulóknak milyen mértékben van lehetőségük megfigyelni más tanulókat és felnőtt munkavállalókat a gyakorlat és a munkavégzés közben. Valószínűleg ez a magyarázata annak, hogy új-zélandi kutatások (Leijten & Chan, 2012.) jelzése szerint a vizsgált hegesztőtanulóknak nem volt lehetőségük megfigyelni a hegesztést tanuló diáktársaikat.

Figyelembe kell vennünk kutatási eredményeink korlátait. Mivel a magyar mintában minden tanuló ugyanannak az iskolának a tanulója, hasonló iskolai hatásoknak vannak kitéve. Munkahelyi gyakorlataik különbözőek, ezeket az eltérő hatásokat azonban ebben a kérdőívben nem tudtuk külön vizsgálni. Mivel a lengyel minta négy különböző háttérű iskolából állt, a diákok pedig összesen nyolc szakmát képviseltek, így a kihelyezett gyakorlati háttér ott még változatosabb, de az is igaz, hogy a csoportmunka akkor is inkább iskolai műhelyekben zajlik. Más szóval, az iskolai műhelyekben végzett munka valószínűleg nagyobb szerepet játszik az egymástól való tanulás folyamatában, mint a kihelyezett gyakorlatok.

Habár az alacsony elemszámok korlátozottan teszik lehetővé az eredmények értékelését, kutatásunk eddigi tapasztalatai azt jelzik, hogy több kérdés tekintetében lényeges különbség mutatkozik a vizsgált szakmák között, amely különbség nagyobb minta, illetve szakmacsoportok esetében akár szignifikáns is lehet. Ezt a feltevésünket további felmérésekkel tervezzük ellenőrizni a jövőben.

Irodalomjegyzék

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood-Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Benke, M., Haba, A. & Rachwał, T. (előkészületben, 2024 tavasz): Informal Learning in Secondary Vocational Education and Training: The Case of Hungary and Poland. In Pilz, M. (Ed.). *Informal Learning in Vocational Education and Training - Illuminating an elusive concept*. (Springer Verlag)

Benke, M. & Rachwał, T. (2022): The evolution of vocational education and training in Hungary and Poland 1989-2035. *Hungarian Educational Research Journal*. Volume 12, Issue 3, 328–356. DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2022.00061>

Benke, M. (2021): The role of vocational training institutions in reducing disadvantage. In C. Nägele, B.E. Stalder, & M. Weich (Eds.), *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning*. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttenz and Bern online, 8. – 9. April (pp. 77–81). European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland and Bern University of Teacher Education. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4609964>

Billett, S. (1996): Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. *Learning and Instruction*. Volume 6, Issue 3, 263-280.

Boschma, R. (2005): Proximity and Innovation: A Critical Assessment. *Regional Studies*, 1, 61-74.

Brown, J. S., Collins, A. and Duguid, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32–42.

Gebhardt, A., Martínez Zaugg, Y. & Nüesch, C. (2009): Förderung von Lernkompetenzen im betrieblichen Teil der Berufsausbildung. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* - online, 17, 1-35. http://www.bwpat.de/ausgabe17/gebhardt_etal_bwpat17.pdf

Gurtner, J-L., Cattaneo, A., Motta, E., & Mauroux, L. (2011): How often and for what purposes apprentices seek help in workplaces: a mobile technology-assisted study. *Voc Learn*, 4 (2), 113–131.

Hajdu, G. (2012): Bizalom, normakövetés és társadalmi részvétel Magyarországon a rendszerváltás után. In Kovách, I., Dupcsik, Cs., P. Tóth, T., Takács, J. (Szerk.). *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Argumentum Kiadó – MTA Szociológiai Kutatóintézet, 45 – 62.

Kaufman, D.B., Felder, R.M., & Fuller, H. (1999): „Peer Ratings in Cooperative Learning Teams“. Proceedings of the 1999 Annual ASEE Meeting, ASEE, Session 1430. <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/kaufman-asee.PDF>

Kutscha, G., Besener, A., & Debie, S. O. (2012): Einstieg in die Berufsausbildung – Probleme der Auszubildenden und Handlungsbedarf in den Kernberufen des Einzelhandels. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108 (3), 394-419.

Lave, J. and Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, England: Cambridge University Press.

Leijten, F. & Chan, S. (2012): The effectiveness of peer learning in a vocational education setting. CPIT. Ako Aotearoa Southern Hub project. <https://ako.ac.nz/assets/Knowledge-centre/RHPF-s1104-peer-learning-in-vocational-educational/RESEARCH-REPORT-The-Effectiveness-of-Peer-Learning-in-a-Vocational-Education-Setting.pdf> (10.12.2023)

Lengyel, B. (2012): Tanulás, hálózatok, régiók. In Rechnitzer, J. & Rácz, Sz. (szerk.). *Dialógus a Regionális Tudományról*. Széchenyi István Egyetem, Regionális és Gazdaságtudományi Doktori Iskola. Magyar Regionális Tudományos Társaság, Győr.

Mikkonen, S., Pylväs, L., Rintala, H., Nokelainen, P., & Postaref, L. (2017): Guiding workplace learning in vocational education and training: A literature review. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 9 (9), <https://doi.org/10.1186/s40461-017-0053-4> (10.12.2023)

Miłaszewicz, D. (2016): Zaufanie jako wartość społeczna. (The trust as a social value.) *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 259. <https://bibliotekanauki.pl/articles/585587.pdf>

Siemens, G. (2004): *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Retrieved from http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (10.12.2023)

Siemens, G. (2018): Connectivism. In R. E. West, *Foundations of Learning and Instructional Design Technology: The Past, Present, and Future of Learning and Instructional Design Technology*. EdTech Books. Retrieved from <https://edtechbooks.org/lidtfoundations/connectivism> (10.12.2023)

Smith, R. M. (1983): *Learning How to Learn*. Buckingham UK: Open University Press

Struck, P. (2018): Peer Learning in Vocational Education and Training – Effects and Changes of Person Relations in Learning Groups (ECER conference paper)

Szabó, A., Kern, T. (2010): A szakmai képzésben részt vevők értékpreferenciái és politikai rokonszenvei – kvalitatív megközelítés. *Új Ifjúsági Szemle*, 8 (4), https://www.ifjusagugy.hu/uszi_kotetek/UISZ-29.pdf (10.12.2023)

Ward, P., Meyer, S. (2009): Trust, Social Quality and Wellbeing: A Sociological Exegesis. *Development and Society*. 38 (2), 339–363.

Werquin, P. (2010): Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries, <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf> (10.12.2023)